ISSN 1230-929 X

EDUKACJA DOROSŁYCH

półrocznik nr 1 (64) 2011

Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego

Warszawa 2011

Nasi autorzy

Mgr Anna Barecka – doktorantka Collegium Medicum im. L. Rydgiera w Bydgoszczy

Dr Susan Yelich Biniecki – University of Wisconsin-Milwaukee

Mgr Daniel Falcman – doktorant Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu

Mgr Zuzanna Glanc – doktorantka Uniwersytetu Warszawskiego

Prof. John A. Henschke – Uniwersytet Lindenwood

Dr Małgorzata Kamińska-Juckiewicz – Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Płocku

Dr Krzysztof Klimek – Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi

Dr hab. Danuta Kowalczyk – prof. Uniwersytetu Opolskiego

Dr hab. Mirosław Kowalski – prof. Uniwersytetu Zielonogórskiego

Mgr Ewa I. Kurek – doktorantka Uniwersytetu Warszawskiego

Dr Tomasz Maliszewski – Uniwersytet Gdański

Dr Beata Mazurek-Kucharska – Lubelska Szkoła Biznesu

Mgr Kristina Silitskaya – Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Dr hab. Ewa Skibińska – Uniwersytet Warszawski

Dr Monika Sulik – Uniwersytet Śląski

Mgr Łukasz Tomczyk – doktorant Uniwersytetu Śląskiego

Dr Joanna K. Wawrzyniak – Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi

AKADEMICKIE TOWARZYSTWO ANDRAGOGICZNE

EDUKACJA DOROSŁYCH

PÓŁROCZNIK
Nr 1 (64) 2011

Warszawa 2011

Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego
Akademickie Towarzystwo Andragogiczne

RADA NAUKOWA
Elżbieta Dubas, Józef Kargul (przewodniczący),
Alicja Kargulowa, Józef Półturzycki, Ewa Przybylska,
Jerzy Semków, Alicja Siemak-Tylikowska, Ewa Solarczyk-Ambrozik,
Hanna Solarczyk-Szwec, Zofia Szarota

ZESPÓŁ REDAKCYJNY
Ewa Skibińska – redaktor naczelna
Agnieszka Stopińska-Pająk – zastępca redaktora naczelnego
Anna Marianowska – sekretarz redakcji

Recenzent:
Dr hab. Elżbieta Dubas – prof. UŁ

Tłumacz
Marcin Basiak

Projekt okładki:
Marcin Miałkowski

„Edukacja Dorosłych" znajduje się na liście czasopism ERIH – European Reference Index for the Humanities oraz na liście czasopism punktowanych MNiSW – Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego

Wersja elektroniczna „Edukacji Dorosłych" znajduje się na stronie:
www.ata.edu.pl
Wydawca: Akademickie Towarzystwo Andragogiczne ul. Mokotowska 16/20,
00-561 Warszawa
e-mail: **edukacjadoroslych@uw.edu.pl**

Copyright by
AKADEMICKIE TOWARZYSTWO ANDRAGOGICZNE
WYDZIAŁ PEDAGOGICZNY UNIWERSYTETU WARSZAWSKIEGO

ISSN 1230-929 X

Współpraca wydawnicza: ITeE – PIB, Radom

Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB
26-600 Radom, ul. K. Pułaskiego 6/10, tel. centr. (048) 364-42-41, (048) fax 364-47-65
e-mail: instytut@itee.radom.pl http://www.itee.radom.pl

2206

Edukacja Dorosłych 2011, nr 1 ISSN 1230-929 X

SPIS TREŚCI

Wprowadzenie – Ewa Skibińska 11

WSPÓŁCZESNE KONTEKSTY EDUKACJI DOROSŁYCH W POLSCE

Mirosław Kowalski, Daniel Falcman
Śmierć jako pretekst do niektórych wymiarów prawdy bycia (rozważania etyczno-andragogiczne)..... 13

Monika Sulik
Przechadzka w ogrodach pamięci i zaroślach niepamięci, czyli o motywach spisywania relacji z życia i biograficznych wspomnień 29

Małgorzata Kamińska-Juckiewicz
Rekonstrukcja koncepcji sił ludzkich we współczesnej wizji kapitału społecznego 43

Krzysztof Klimek
Bezpieczeństwo człowieka w perspektywie gerontologicznej 53

Joanna K. Wawrzyniak
Seksualność osób 50 plus. Wybrane konteksty analizy zjawiska 65

POSZUKIWANIA BADAWCZE ANDRAGOGÓW

Beata Mazurek-Kucharska
Uwarunkowania atrakcyjności zatrudnieniowej i sukcesu w opinii rodziców powracających na rynek pracy..... 77

Danuta Kowalczyk
Aktywizowanie bezdomnych w ośrodkach wsparcia 101

Zuzanna Glanc
Obraz dorosłości w dobie ponowoczesnej. Mozaika wymiarów dorosłości 115

Ewa I. Kurek
Obszary zmian w życiu młodych rodziców 133

Anna Barecka, *Kristina Silitskaya*
Związek między kontekstem kulturowym a stylem poznawczym u osób starzejących się 149

TEORIA I PRAKTYKA ANDRAGOGICZNA ZA GRANICĄ

John A. Henschke
Spojrzenie na andragogikę i filozofię andragogiki: zarys Międzynarodowy (część I)..... 159

Susan Yelich Biniecki
Rola refleksji: percepcja filmu „Katyń" przez członków polskiej diaspory w Stanach Zjednoczonych 197

SPOŁECZNE INICJATYWY EDUKACYJNE

Ewa Skibińska, *Tomasz Maliszewski*
Wokół dalszych losów Gackiej Górki 209

Tomasz Maliszewski
Gacka Górka – miejsce znaczące..... 215

List środowisk ZMW, FPUL i TUL do marszałków województw mazowieckiego i podkarpackiego w sprawie utworzenia muzeum w budynku po Wiejskim Uniwersytecie Orkanowym Ignacego Solarza w Gaci Przeworskiej (Warszawa 30.01.2011)..... 231

List Fundacji Polskich Uniwersytetów Ludowych i Towarzystwa Uniwersytetów Ludowych do władz gminy Gać Przeworska w sprawie utworzenia muzeum na Gackiej Górce (Warszawa 10.02.2011)..... 235

List otwarty przedstawicieli środowisk naukowych do marszałków województw mazowieckiego i podkarpackiego Panów Adama Struzika i Mirosława Karapyty – wspierający inicjatywę przywrócenia budynkowi po byłym Wiejskim Uniwersytecie Orkanowym na Gackiej Górce jego funkcji edukacyjnych (Warszawa, luty 2011 roku) 237

SPRAWOZDANIA

Łukasz Tomczyk
Sprawozdanie z konferencji naukowej „Społeczno-kulturowe przestrzenie uczenia się ludzi dorosłych" – Zakopane 2011 241

Edukacja Dorosłych 2011, nr 1 ISSN 1230-929 X

INDEX

Introduction – Ewa Skibińska 11

MODERN CONTEXTS OF ADULT EDUCATION IN POLAND

Mirosław Kowalski, Daniel Falcman
Death as a pretext for some dimensions of the truth of being (ethical-andragogical considerations) 13

Monika Sulik
A stroll through the gardens of remembrance and the shrubs of nonexistence – on the motives for writing down a life journal and biographical memoirs 29

Małgorzata Kamińska-Juckiewicz
The reconstruction of the concept of human forces in the contemporary vision of social capital 43

Krzysztof Klimek
The security of a person in the gerontological perspective 53

Joanna K. Wawrzyniak
Sexuality of people 50+. Selected contexts of analysis of the phenomenon 65

ANDRAGOGICAL RESEARCH

Beata Mazurek-Kucharska
The conditions of employment attractiveness and success in the opinion of parents returning to the employment market [text reviewed by prof. A. Kargulową] 77

Danuta Kowalczyk
Stimulating the activity of homeless people in support facilities 101

Zuzanna Glanc
Adulthood in post-modernity. A mosaic of dimensions of adulthood..... 115

Ewa Kurek
Areas of change in the life of young parents 133

Anna Barecka, Kristina Silitskaya
Relation between cultural context and cognitive style among ageing people..... 149

ANDRAGOGICAL THEORY AND PRACTICE ABROAD

John A. Henschke
A look at andragogy and the philosophy of andragogy: an international Perspective (part I)..... 159

Susan Yelich Biniecki
The Role of Reflection: The Polish Diaspora in the United States and the Viewing of the Film “Katyń” 197

SOCIAL EDUCATIONAL INITIATIVES

Ewa Skibińska, Tomasz Maliszewski
The further fate of Gacka Górka..... 209

Tomasz Maliszewski
Gacka Górka – an important place 215

Letters from ZMW, FPUL and TUL to the marshals of the mazowieckie and podkarpackie voivodeships regarding the creation of a museum in the Rural University n.a. Władysław Orkan created by Ignacy Solarz in Gać Przeworska (Warsaw 30-01-2011)..... 231

Letter from Polish Folk University Foundation and Society of Folk Iniversities to the authorities of the Gać Przeworska municipality regarding the creation of a museum in Gacka Górka (Warsaw 10-02-2011)..... 235

Open letter from representatives of the academic community to the marshals of the mazowieckie and podkarpackie voivodeships, Adam Struzik and Mirosław Karapyta – in support of bringing

back an educational function to the building of the Rural University n.a. Władysław Orkan created by Ignacy Solarz in Gacka Górka (Warsaw, February 2011) 237

REPORTS

Łukasz Tomczyk
Report from the scientific conference „Socio-cultural dimensions of learning of adults" – Zakopane 2011 241

Wprowadzenie

Pierwszy w tym roku numer „Edukacji Dorosłych" poświęcony jest dość zróżnicowanej tematyce, ale także różnym grupom wiekowym dorosłych. Czytelnicy znajdą w nim zarówno teksty o tematyce z pogranicza andragogiki oraz innych dyscyplin naukowych, jak też traktujące o problemach osób wkraczających w dorosłość, będących w wieku średnim i osób starszych.

Pragnę zwrócić Państwa uwagę na tekst otwierający niniejszy numer „Edukacji Dorosłych" ze względu na jego problematykę, zbyt często pomijaną w opracowaniach andragogicznych, często stanowiącą społeczne tabu – śmierć jako nieodłączny element egzystencji człowieka. Autorzy zapraszają Czytelników do filozoficznej refleksji nad śmiercią i umieraniem, uznając je za zadanie/przedmiot zainteresowania całożyciowej edukacji.

Czytelników, zainteresowanych teorią rozwoju andragogiki zachęcam do zapoznania się z tekstem Johna A. Henschke, w którym Autor przedstawia rozwój andragogiki w ujęciu międzynarodowym, skupiając uwagę szczególnie na jej rozwoju w Stanach Zjednoczonych Ameryki oraz, w mniejszym zakresie, w Wielkiej Brytanii. Przedstawia dyskusję, jaka toczyła się wokół podstawowych założeń, koncepcji i praktyk edukacyjnych w obrębie andragogiki, poczynając od lat 30. XIX wieku do końca XX wieku (w kolejnym numerze przedstawimy Państwu dalszą część rozważań Autora).

Dużo miejsca w tym numerze „Edukacji Dorosłych" zajmują doniesienia z badań przeprowadzonych zarówno przez Autorów znanych naszym Czytelnikom ze swoich wcześniejszych publikacji, jak też osoby debiutujące na naszych łamach. Problematyka zaprezentowana przez badaczy jest dość zróżnicowana, poczynając od kwestii powrotu rodziców do aktywności zawodowej, poprzez aktywizowanie bezdomnych, do problemów osób starszych.

W niniejszym numerze także przypominamy Państwu genezę, historię oraz osiągnięcia Wiejskiego Uniwersytetu Orkanowego w Gaci Przeworskiej, a także sylwetkę jego założyciela – Ignacego Solarza. Piszemy dalej:

W najbliższych miesiącach przesądzą się na długie lata losy budynku po dawnym Wiejskim Uniwersytecie Orkanowym w Gaci Przeworskiej. Czy zachowa on te swoje funkcje, przez które stał się od lat trzydziestych ubiegłego wieku r o z p o z n a w a l n y i w a ż n y w całym kraju, czy też – być może – to symboliczne dla historii polskiej edukacji dorosłych dwudziestego stulecia miejsce oraz dla procesów emancypowania się polskiej wsi w okresie dwudziestolecia międzywojennego – zapewne na zawsze – zmieni swój charakter? Dyskusja trwa.

Popieramy projekt utworzenia nowoczesnej instytucji kultury i edukacji, której misją byłoby dokumentowanie dokonań edukacyjnych polskich uniwersy-

tetów ludowych oraz realizowanie nowoczesnych projektów edukacyjnych w środowiskach wiejskich. Z uwagą będziemy śledzić dalsze losy budynku po Wiejskim Uniwersytecie Orkanowym w Gaci Przeworskiej oraz informować o nich naszych Czytelników.

Mam nadzieję, że znajdą Państwo teksty, które Was zainteresują.

Ewa Skibińska

Edukacja Dorosłych 2011, nr 1 ISSN 1230-929 X

WSPÓŁCZENE KONTEKSTY EDUKACJI DOROSŁYCH W POLSCE

Mirosław Kowalski, Daniel Falcman

ŚMIERĆ JAKO PRETEKST DO NIEKTÓRYCH WYMIARÓW PRAWDY BYCIA (ROZWAŻANIA ETYCZNO-ANDRAGOGICZNE)

Moje największe zmartwienie przed każdą operacją jest takie:
mam 10 dni na załatwienie rzeczy, które miałem do wykonania,
i takie uporządkowanie ma sprawić, żeby potem ktoś nie miał kłopotu

Krzysztof Kolberger
(Nyc, Karpiuk 20011, s. 93)

Słowa kluczowe: śmierć, andragogika, edukacja.

Streszczenie: Śmierć to zadanie dla edukacji całożyciowej, swoisty problem andragogiki. Proponowany Czytelnikowi tekst dedykowany jest niedawno zmarłemu aktorowi, Krzysztofowi Kolbergerowi, i jest filozoficzną podstawą bardziej szczegółowej refleksji, która może się odbyć na gruncie powyższej subdyscypliny pedagogicznej. O tym, że wzmiankowane sprowadzenie niejednokrotnie abstrakcyjnych problemów filozoficznych do jak najbardziej realnych spraw egzystencji człowieka umierającego jest możliwe przekona Czytelnika porównanie odnośnych fragmentów tekstu z wyimkami z myśli mówiącego o śmierci Krzysztofa Kolbergera.

Tekst, który mamy przyjemność złożyć do rąk Czytelnika, jest w pierwszym rzędzie rozprawą z egzystencjalnej filozofii moralnej. Ale nie tylko, to także praca pedagogiczna, której bardzo blisko do problematyki stawianej na gruncie edukacji dorosłych. To zakwalifikowanie może dziwić, albowiem sama śmierć z rzadka była formułowana w obszarze nauk o wychowaniu – gdy tymczasem w łonie etyki nad problemem śmierci pochylano się już wiele razy. Czas na zmianę.

K. Kolberger w przypomnianym po śmierci wywiadzie telewizyjnym z G. Miecugowem ze szczerością wartą odnotowania mówi o swym antycypowanym umieraniu[1]. Nie wie, że od chwili wywiadu do momentu śmierci zostało mu pięć lat. W innym miejscu, w nowych okolicznościach, wypowiada znamienne *rak nie zabrał mi poczucia bycia pożytecznym*, uzupełniając, że choroba zmusiła go do nadania sensu nieokreślonej w latach przyszłości. Aktor – głos pokolenia, romantyk, chrześcijanin – oswajał się ze śmiercią, czyniąc z tego publiczny przykład, pouczenie. Kolberger doceniał każdą chwilę, nie wiedział, ile mu ich zostało – obłaskawiał więc czas, skoro tak – grał, recytował, angażował się w akcje dobroczynne. Kiedyś wypowiedział: *Choroba nie zmieniła mojego życia. Pracowałem, czułem się odpowiedzialny. Moje największe zmartwienie przed każdą operacją jest takie: mam 10 dni na załatwienie rzeczy, które miałem do wykonania, i takie uporządkowanie ma sprawić, żeby potem ktoś nie miał kłopotu*. Chcemy, aby Czytelnik miał w pamięci te słowa, ilekroć w toku artykułu przyjdzie do omawiania kwestii moralnego wymiaru umierania, do przedstawiania śmierci jako jeszcze elementu życia, podkreślania, że śmierć nie jest bliżej nieokreśloną rzeczywistością pomiędzy życiem i nieżyciem, lecz naturalnym, nieodzownym elementem pierwszego.

Śmierć to zadanie edukacji całożyciowej, problem andragogiki…. Niniejszy tekst, dedykowany K. Kolbergerowi, jest filozoficzną podstawą bardziej szczegółowej refleksji, która powinna się odbyć na gruncie tej subdyscypliny pedagogicznej. O tym, że wzmiankowane sprowadzenie abstrakcyjnych problemów filozoficznych do jak najbardziej realnych spraw egzystencji człowieka umierającego jest możliwe, przekona Czytelnika porównanie odnośnych fragmentów tekstu z wyimkami z myśli mówiącego o śmierci Kolbergera.

W części pierwszej artykułu zajmujemy się pojęciem fundamentalizmu w etyce i edukacyjnej antropologii. Sens fundamentalizmu etycznego wydobywamy z odnośnych fragmentów u M. Heideggera i P. Ricoeura. Pojęcie fundamentalizmu w badaniach z zakresu edukacji, w brzmieniu oryginalnym – istotności, to pokłosie wysiłków K. Ablewicz.

Część druga i ostatnia to rzut oka na świadomość aksjologiczną. Pojęcie, które od czasów D. von Hildebrandta zadomowiło się w fenomenologii, naszym własnym wysiłkiem włączane jest w przestrzeń zainteresowań socjologii moralności i pedagogiki. Tutaj – w kontekście śmierci – chcemy je pokazać jako teoretyczną oraz empiryczną instancję zawierania sensów człowieka umierającego, obszar badawczy, w obrębie którego i poprzez który możemy się czegoś o śmierci Drugiego dowiedzieć. Badawcza dopowiedź jest niezbędna, aby ułożyć artykuł w zborną całość, by przydać mu walor komplementarności, by dać

[1] Wywiad dla autorskiego programu G. Miecugowa *Inny punkt widzenia*, wyemitowanego przez TVN24 po śmierci Krzysztofa Kolbergera.

szansę odpowiedzi na rozmaite zapytania o śmierć – nie tylko te egzystencjalne, jakkolwiek sami traktujemy je jako pierwszoplanowe – uprzywilejowując życie – lecz również badawcze, skoro śmierć ma być również problemem andragogiki…. Treścią intersubiektywnych przekonań, przedkładanego przez podmiot własnym sumptem samowychowania, również elementem instytucjonalnie zorganizowanej edukacji szkolnej i pozaszkolnej, angażującej młodzież i osoby dorosłe.

M. Heidegger napisał w pewnym miejscu: *(…) bycie ku śmierci skrywa niezgruntowaną pełnię istoty konieczności, znów jako jednej szczeliny samego Bycia; bycie ku śmierci ponownie ma charakter jestestwa. Zderzenie konieczności i możliwości. Jedynie w takich rejonach można przeczuwać, co naprawdę należy do tego, o czym traktuje ontologia jako blada i jałowa mieszanina modalności. Nikt jeszcze nie przeczuł ani nie odważył się przemyśleć tego, co przez to zostało wstępnie pomyślane w kontekście Bycia i czasu i tylko tam, tzn. na sposób* ***fundamentalno-ontologiczny*** (podkreślenie własne – M. K., D. F.)*, nigdy antropologicznie ani światopoglądowo* (Heidegger 1996, s. 265).

Ze słów Mistrza z Fryburga wynika, że dopiero śmierć – punkt traumatyczny, w swej istocie, pospołu, eschatologiczny, absolutny i egzystencjalny – pozwala zrozumieć w pełni to, co skrywają opasłe annały *dalekiej życiu* ontologii. I nie idzie tu, jak pisze sam M. Heidegger, o *naiwny* (?) wymiar egzystencjalny, stawka zawieszona jest gdzie indziej – uobecnia się w przestrzeni *poważnych* tyrad z zakresu filozoficznej antropologii. Antropologii, co przyznać musimy, dość osobliwie przez M. Heideggera pomyślanej – jako wyprzedzającej wszystko w chronologicznym następstwie bycia. Twierdzenia M. Heideggera zbiegają się w swej wymowie z potocyzmem prawdy życia uwydatnianej dopiero u kresu, w sytuacji z całą stanowczością i powagą doświadczanego końca – siebie, innych, czucia. Wypowiadając to słowami K. Jaspersa, w sytuacjach granicznych, przez psychologów humanistycznych nazywanych jeszcze inaczej – *pick experience*. Pojęciowość nie gra roli, jest mało ważną zasłoną dla desygnatu – ten dopiero obnaża z całą wyrazistością straszliwą siłę wydarzania się ku śmierci. H.G. Gadamer wyraził sytuacje graniczne K. Jaspersa w ten oto sposób: *Sytuacje graniczne to według Jaspera te sytuacje ludzkiego istnienia, kiedy zawodzi możliwość kierowania się anonimową nauką, kiedy więc człowiek może polegać tylko na samym sobie (…). Takich sytuacji granicznych jest wiele. Jaspers sam wyróżniał sytuację śmierci oraz sytuację winy. W zachowaniu człowieka, który zawinił lub jest obwiniony coś wychodzi na jaw – existit*. ***Człowiek taki cały jest w swoim sposobie zachowania*** (M.K., D.F. – podkreślenie własne). *W tej postaci Jaspers podejmuje i systematyzuje wprowadzone przez Kierkegaarda pojęcie egzystencji: egzystencja to ujawnianie się tego, co jest w człowieku, w sytuacji, gdy zawodzi anonimowy autorytet nauki. Ważne jest przy tym, że owo ujawnianie się nie jest jakimś bliżej nieokreślonym, mglistym wydarzeniem*

emocjonalnym – ***ale rozjaśnieniem. Jaspers nazywa to wytwarzaniem się egzystencji – to, co tkwiło utajone w człowieku, zostaje rozjaśnione aktem życiowej decyzji, kiedy człowiek bierze na siebie to, na co się decyduje*** (M. K., D. F. – podkreślenie własne). *Nie jest to refleksja uprzedmiotawiająca. Sytuacje – także sytuacje graniczne – wymagają jakiegoś rodzaju wiedzy, która na pewno nie jest wiedzą uprzedmiotowiającą i dlatego nie mogą jej zastąpić możliwości anonimowej wiedzy naukowej* (Gadamer 1979, s. 73–74).

To już kulminacja, *definiens* w całej okazałości. W zasadzie, powtórzenie tego, co pisaliśmy wcześniej – **człowiek doświadcza siebie takim, jakim jest – w koniecznej, zarazem teoretycznej i praktyczno-moralnej, egzystencjalnej prawdzie – w chwili spowodowanego zbliżającą się śmiercią uniesienia.** Do podobnych wniosków doszedł także, w drodze introspekcji, mistyk Ludwig Wittgenstein (Sady 1995, s. 35).

M. Heidegger zżymałby się najpewniej z powodu sugerującego egzaltację uniesienia – w cytowanym wyimku podkreśla, iż nie chodzi tu o czczy, efemeryczny wymiar przeżywania, lecz o coś, w jego opinii, znacznie poważniejszego – mianowicie, o prawdę fundamentalną, tę o charakterze ontologicznym. Dziwić może słowo *fundamentalny*, zadziwi pewnie jeszcze bardziej – kiedy wyartykułujemy demonstratywnie – iż ten tekst poświęcamy właśnie idei etycznego fundamentalizmu. Powtarzamy tezę Wittgensteina, że warunkiem koniecznym etyki jest doświadczenie przeszywające na wskroś, angażujące pełnię osobowości, takie mianowicie przynaglenie, które wobec bliskości śmierci nie pozwala się zracjonalizować. Całą argumentację przedkładamy w naszej czekającej na wydanie *Świadomości aksjologicznej i podmiotowości etycznej. Analizach i impresjach*. Tam też teza, w której kładzie się znak równości między podmiotowością a człowieczeństwem.

Fundamentalizm w etyce i pedagogicznej antropologii

K. Jaspers pisał o wytwarzaniu się egzystencji, co implikowałoby człowieka *in statu nascendi*, otwartą formułę teoretyczną, nade wszystko – egzystencjalną, i twierdzić będziemy uparcie, praktyczno-moralną – bytu, który podąża ku czemuś. Ludzką istotę wypełniają – jako konstytutywne – potencjalności, wyzwalane w momentach ważnych napięć, w sytuacjach granicznych. Zasadne jest zapytać: Czemu manifestują się tylko wtedy? Dlaczego nie objawiają się w toku codziennych aktywności? Z jakiego powodu potrzeba im tak silnego impulsu? Na te pytania nie znajdujemy odpowiedzi. Wydaje się wszak, iż to milczenie jest wymowne i sugeruje z jednej strony ważność sytuacji granicznych, z drugiej odsyła do świadomości i wolnej woli – skoro człowiek ma decydować oraz brać na siebie to, na co się świadomie – uprzytomniwszy wszystkie okoliczności, dotąd po części zakryte – zdecydował. Tutaj właśnie uwypukla się

dotychczas tylko imputowany przez nas praktyczno-moralny aspekt zagadnienia. Okazuje się bowiem – ni mniej, ni więcej – że doświadczenie rychłej śmierci jest problemem moralnym, i to wcale nie w sensie, jaki zwykliśmy mu przypisywać. Idzie nie tyle o demonstratywne rozstanie z życiem, uporanie z nim – ile decyzję, taką, w dodatku, która klaruje się w odniesieniu do spraw życia, z pełnym rozeznaniem jej detali i pewnie imponderabiliów. Człowiek ma się rozjaśniać, i to słowo ma oznaczać coś realnego, nie ma być jałowym wtrętem z egzystencjalizmu, maskującym coś górnolotną frazą, w istocie zasłoną dymną dla czegoś mało istotnego albo odwróceniem uwagi od sprawy rzeczywiście ważnej, a ulokowanej gdzie indziej.

Mamy wrażenie, że dopiero w chwili śmierci człowiek potrafi naprawdę być sobą, że wcześniej – z pewnych względów – nie chce bądź nie umie. Miota się, coś mu zawadza, krząta się wokół rzeczy dla jego egzystencji mało ważnych, boi się sięgnąć głębiej. Dopiero śmierć – przepraszamy za truizm, znany może z wierszy, niegodny rozwijania w tekście filozoficznym – pozwala przystanąć, rozejrzeć się dokoła, nade wszystko – spojrzeć w siebie, dokonać finalnej introspekcji – niestety, zawsze spóźnionej, zawsze konstatowanej na poczekaniu, w przededniu, u schyłkowego wydarzania. Puentujący M. Heideggera, J. Tischner, oddaje to w następujący sposób: *Człowiek nie jest samostanowiącym się absolutem, podmiotem ani samoświadomością, prawda jego bycia nie leży w realizacji jego mocy. Człowiek jest istotą skończoną, przeniknięta troską o własne bycie, skazaną na upadanie i winę, uciekającą od swego sumienia, jest byciem w stronę śmierci. Nigdy do końca nie potrafi być sobą. Jedynym powodem do słusznej dumy mogłoby być dla niego, gdyby umiał być stróżem prawdy bycia, gdyby potrafił przechowywać tę prawdę w mowie (…). Kto prawdę bycia przechowuje w mowie? Może tylko poeci, tacy jak Holderlin czy Rilke, ale filozofia odżegnuje się od poetów* (Tischner 1989, s. 94).

Człowiek, nie dość, że nie Bóg, nie absolut – nie jest nawet do końca samoświadomym podmiotem. Jest całostką skończoną, po trosze naiwną, zatrwożoną o doczesne *tu i teraz*, pochłoniętą upadaniem i winą, przynagleniami sumienia – chylącą się nieubłaganie ku śmierci. Chwilę później czytamy zdanie już wcześniej artykułowane – nie jest też sobą, bo nie chce, nie potrafi (?). Może tylko przechowywać prawdę swojego bycia – petryfikować ją poprzez mowę, za poetami, którzy, wbrew filozofom, oddali się temu chlubnemu zajęciu.

Czujemy, że prawda bycia leży gdzieś w domenie świadomości, nie jest z pewnością prawdą nieświadomości na modłę Levi-Straussowską czy Freudowską. Jest w jakiś sposób racjonalna – skoro ma być treścią ontologii, wyrażać fundamentalizm – zawiera pewnie *Logos*, jest podporządkowana jakiejś *arche*. Wiemy ponad wszelką wątpliwość, że nie jest nieświadomością – by przytoczyć P. Ricoeura słowa o skonceptualizowaniu nieświadomości u C. Levi-Straussa: *Ta nieświadomość nie jest Freudowską nieświadomością popędów*

i pragnień w ich mocy symbolizacji; to raczej nieświadomość Kantowska, nieświadomość kategorialna, kombinatoryczna; jest to porządek skończony czy skończoność porządku, taka jednak, która o sobie nie wie. Powiedziałem: nieświadomość Kantowska, ale tylko ze względu na jej organizację, bo chodzi tu raczej o system kategorialny bez odniesienia do podmiotu myślącego. Oto dlaczego strukturalizm jako filozofia rozwija rodzaj intelektualizmu z gruntu antyrefleksyjnego, antyidealistycznego, antyfenomenologicznego. Przy czym ten nieświadomy umysł może być określony jako równorzędny wobec natury; być może nawet jest on samą naturą (Ricoeur 1975, s. 100).

Przeciwnie, świadomość M. Heideggera musi mieć rys fenomenologiczny i hermeneutyczny. Rozwijając, musi być możliwym do interpretowania tekstem – najlepiej składającym się na dramat – w którym daje się wychwycić pewne regularności przeżycia, pozwala się skodyfikować prawidłowości. To jednocześnie świadomość bogata w sensy, intencjonalna, *z gruntu* refleksyjna. *Nie przeszkadza* jej to wszak być przeżyciem – istnieć jako emocjonalne doświadczenie śmierci – to możliwe do pogodzenia, wystarczy spojrzeć: *(…) uniwersalna jest epistemologiczna funkcja, jaką pojęcie przeżycia pełni w fenomenologii Husserla. W piątym badaniu logicznym (rozdział drugi) fenomenologiczne pojęcie przeżycia zostaje explicite odróżnione od popularnego. Jednostkę przeżyciową rozumie się nie jako cząstkę realnego strumienia przeżyć ja, lecz jako stosunek intencjonalny. Jednostka sensu przeżycie jest także tutaj teleologiczna.* ***Przeżycia istnieją tylko o tyle, o ile coś jest w nich przeżywane i mniemane. Wprawdzie Husserla uznaje także przeżycie nieintencjonalne, te jednak wchodzą w skład jednostki sensu przeżyć intencjonalnych jako jednostki materiałowe*** (podkreślenie własne – M. K., D. F.). *Dlatego u Husserla pojęcie przeżycia staje się terminem obejmującym wszelkie akty świadomości, których istotową strukturą jest intencjonalność* (Gadamer 1993, s. 91).

Przeżycia nie są przedmiotem biochemii ani fizyki – bioelektryczną falą, która, prócz tego, że jest, coś powoduje i daje się uchwycić, nie znaczy nic. Nasze przeżycia są, z zasady, różne od tamtych – układają się w intencjonalne stosunki, coś znaczą. Przeżycie urasta do jednostki sensu i ma ściśle zawarowaną teleologię – ta jest w zasadzie teleontologią – jest pretekstem dla pewnego sensu. Przeżycie istnieje tylko o tyle, o ile **coś** jest w nim przeżywane, o ile samo nie jest treścią autoteliczną, o ile jest instrumentalne. Niedaleko stąd do tezy, iż śmierć jest pretekstem dla jakiegoś sensu, dopytujemy przytomnie jakiego – odpowiadamy, trochę nieśmiało, zrażeni oczywistością – sensu Heideggerowskiej prawdy bycia, pewnego fundamentalizmu. Dodajemy, że ten sens ma swój immanentny wymiar praktyczno-moralny i że na rzecz jego pełnego zrozumienia pewne usługi może oddać fenomenologiczno-hermeneutyczna koncepcja zjawisk i procesów o moralnych. Moment retardacji, przywołanie koncepcji.

Nauki realne w swoim pędzie za parcelacją – mnożeniem subdyscyplin – pogoni za empirycznym detalem, sfetyszyzowanym na równi z profesjonalizacją, jako rękojmią naukowej profesji i kształcenia studentów – zagubiły podstawowy cel istnienia. Temu ostatniemu na imię *prawda bycia*:

Poszczególne dziedziny nauki leżą z dala od siebie. Każda z nich z gruntu inaczej traktuje przedmiot niż inne. Ta rozproszona wielość dyscyplin połączona jest już dziś tylko techniczną organizacją uniwersytetów i wydziałów, ma ona jakiś sens jedynie ze względu na cele praktyczne, jakie stawiają sobie specjalności. Natomiast zakorzenienie nauk w ich istotnej podstawie (…) obumarło. ***Niemniej przeto, we wszystkich naukach, kierując się ich najbardziej właściwą dążnością, odnosimy się do samego bytu*** (M. K., D. F. podkreślenie własne) (Heidegger 1995, s. 10).

Przyszło nam zapomnieć o podmiocie, o człowieku, tkanym w bardzo delikatnej, egzystencjalnej nici, o człowieku, który uwypuklany dalej w ontologii nade wszystko *jest* – pytanie jak, w jaki sposób, wcześniej, cóż to znaczy. *Ten* człowiek dopiero później, rozpoznawszy siebie, pyta o szczegóły swej empirycznej rzeczywistości. W przypadku nauk realnych ta hierarchiczność uległa antyteoretycznemu, antyegzystencjalnemu odwróceniu i skutecznie zaciera dystynkcje człowieka jako samoświadomego podmiotu. K. Ablewicz objaśnia to przedziwne *status quo* dominacji postpozytywistycznego modelu nauki – który klaruje się, jej zdaniem, jako resentyment – oraz odnośnej mu metodologii ilościowej. Liczba ma być wyznacznikiem, *indicatum* tego, co istnieje, jedynym miarodajnym orzecznikiem o bycie. Wiemy ponad wszelką wątpliwość, że nie jest, mimo to, powierzamy jej ciągle prawdę naszego *bycia-w-świecie*. Zdaniem K. Ablewicz, ten problem zelżał w kulturze niemieckiej, w Polsce jednak, wskutek historycznego pecha indoktrynacji, upodabniania powojennych nauk społecznych do matrycy Pawłowa – pozostaje aktualny. Liczba, za K. Ablewicz, ma byt mitygować – zamykać w wyraźnie oddzielonej przestrzeni, ujmować w ryzy zawczasu przygotowanej ontologii – nie pozwala mu przez to zaistnieć jakim jest naprawdę. Zdaniem Autorki, fałszuje to ostateczny rezultat badawczy, wypacza naukowe doświadczenie. Zgadzamy się w tym punkcie ze stanowiskiem krakowskiej pedagog (Ablewicz 2003, s. 88–89).

K. Ablewicz snuje wizję poprzedzających badania jakościowe i ilościowe badań istotnościowych. Autorce, jak ją odczytujemy, idzie o rozpoznanie – w toku teoretycznych studiów – konstytutywnych momentów w istotnościowym obrazie człowieka (Ablewicz 2003, s. 88–89). Właśnie w obszarze antropologii zawiera Autorka swój projekt. Mamy wątpliwości, czy słuszne jest ciasne zawarowywanie konstrukcji – ona drzemie w zatęchłych od kurzu rewirach dawnej filozoficznej antropologii, nieczuła na refleks Habermasowskiej *Teorii działania komunikacyjnego* – sama idea badań wydaje się nam wszak ciekawa, godna przywołania i podjęcia. W pewnym sensie zaciera granice pomiędzy pedagogiką

i filozofią, w sposób podobny do tego, w jaki wzmiankowany J. Habermas niweczy dystynkcje filozofii i socjologii[2]. Sama myśl wyprzedziła J. Habermasa, została skontatowana na długo przed nim[3]. Rezonowała, pospołu, jako próba przekroczenia flanek dyscyplin i skonceptualizowanie osobliwego dla filozofii i nauk sposobu myślenia, dla którego nie byłoby ważne, z jakim problemami ma się zmagać. Ten kierunek podjęcia tematu jest nam najbliższy:

Pisząc, że Gadamer uprawia hermeneutykę, że zajmuje się teorią poznania czy estetyką – a nie na przykład etyką czy metafizyką, że jest racjonalistą, realistą itp., nie przedstawię go jako filozofa. Takie klasyfikacje – przy całej swej pożyteczności – nie mają z filozofią wiele wspólnego. ***Z Gadamerem filozofem będę miał do czynienia dopiero wtedy, gdy to, co mówi i pisze, stanie się w moich oczach bezpośrednio do mnie skierowanym słowem; argumentem w dyskusji, w której wszystko zaczyna się od początku*** (podkreślenie własne – M. K., D. F.)" (Gadamer 1979, s. 7).

Ten sposób myślenia zasadnie jest rozwinąć – oto ciągle jeszcze K. Michalski: *Mówi się czasem: filozofia to umiejętność pytania. Właściwą jej treścią są problemy, a nie ich rozwiązania. Stąd historia filozofii to historia problemów; opowiada o naszym upartym krążeniu wokół tych samych kwestii. Nie jesteśmy bynajmniej – powiada się – coraz bliżej rozwiązań: problemów się nie rozwiązuje, to nie zadania matematyczne.* ***Jedyny możliwy postęp w historii filozofii to postęp w umiejętności stawiania pytań*** (podkreślenie własne –

---

[2] Socjologia odnajduje współcześnie swego głównego sprzymierzeńca na terenie filozofii w osobie J. Habermasa. Gdyby zbadać, ile razy terminy „socjologia" i „nauki społeczne" pojawiają się na kartach jego *Teorii działania komunikacyjnego*, mogłoby się okazać, że pod względem częstotliwości użycia nie ustępują miejsca macierzystemu przecież dla J. Habermasa słowu „filozofia". Trzeba wszak zaraz nadmienić, iż zdaniem jego i wielu innych – J. Habermas ma w tym spostrzeżeniu bez porównania więcej zwolenników niż składających *votum separatum* – filozofia i socjologia na siebie zachodzą, są domenami bez wyraźnych dystynkcji, wszelkie podziały w tej mierze są przeto refleksem tradycji, a nie merytorycznych i cennych poznawczo rozróżnień. Filozofia wkradła się w rewiry socjologicznego myślenia wskutek przewartościowań własnego przedmiotu – który początkowo ulokowany w podmiocie wraz z jego świadomością, począł ewoluować w stronę intersubiektywności. Na tym polu – międzyludzkich relacji – *zastała* już socjologię i od tej chwili *zaczęła* dzielić z nią przedmiot. Więcej cennych uwag w tym zakresie – w znakomitym wstępie do polskiego wydania *Teorii działania komunikacyjnego* J. Habermasa, autorstwa A.M. Kaniowskiego (A.M. Kaniowski, *Wstęp*, [w:] J. Habermas, *Teoria działania komunikacyjnego. Racjonalność działania a racjonalność społeczna*, t. 1, przekł. A.M. Kaniowski, przekł. przejrzał M.J. Siemek, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1997, s. LXVI–LXXI).

[3] Muszą być znamienne słowa H.-G. Gadamera, który powiedział o sobie: *Jeśli chciałoby się scharakteryzować miejsce mojej pracy w ramach filozofii naszego stulecia (XX wieku – przypom. D. F.), trzeba by wyjść od tego, że* ***próbowałem przerzucić pomost między filozofią i naukami*** *(podkreślenie własne – M. K.,D. F.), a w szczególności produktywnie kontynuować radykalne pytania Martina Heideggera, rozstrzygające dla mojego rozwoju duchowego, na szerokim polu doświadczenia naukowego – na tyle, na ile się na nim rozeznaję* (cyt. K. Michalski, *Gadamer*, [w:] H.-G. Gadamer, *Rozum…*, op. cit., s. 6).

M. K., D. F): *wiemy coraz lepiej, jakie pytania nas dręczą i nic ponadto* (Heidegger 19997, s. 6).

K. Michalskiemu idzie w sukurs H. Buczyńska-Garewicz – kiedy pisze: *Świat idei jawi się nam zawsze jako rwący potok. Gdy tylko jednak przedrzemy się przez jego najbardziej zewnętrzną powierzchnię, gdy od warstwy fenomenalnej, jaką stanowi zmienność i różnorodność koncepcji i poglądów,* ***przejdziemy do istoty myślenia filozoficznego, jaką są problemy i ich rozwiązania*** (podkreślenie własne – M. K., D. F.), *świat ten znacznie się uprości i uporządkuje.* ***Dzięki dostrzeżeniu problemów, które są ośrodkiem myślenia filozoficznego*** (podkreślenie własne – M. K., D. F.*), możliwe się staje wartościujące zróżnicowanie stanowisk i poglądów, odróżnienie wśród nich odpowiedzi i rozwiązań ważnych, poznawczo odkrywczych, od rozstrzygnięć pozornych* (Buczyńska-Garewicz 1977, s. 5–6).

Spostrzeżenia K. Michalskiego i H. Buczyńskiej-Garewicz doprowadziły do pojęciowego przybliżenia fundamentalizmu, którym szermujemy od początku artykułu. *Nasz* fundamentalizm to mianowicie nierozróżnianie, jednolitość, spojrzenie całościowe, holizm **– to także dokonywany z racji konieczności wybór, który raz ustanowiony, musi być brany całkowicie na poważnie, na serio – jako wymóg istoty i egzystencjalnej potrzeby, a więc konsekwentnie, niezależnie od zmiennych preferencji podmiotu.** Oto nasza specyfikacja znaczeniowa fundamentalizmu. Blisko jej do instancji zapewniania ontologicznego porządku oraz u Ch. Taylora. Jakkolwiek Autor nie nazywa jej nigdzie fundamentalizmem, wczytując się w jego myśli, gdy pisze o niemożności konsekwentnego teoretycznie wypowiedzenia ideału moralnego oraz zaniku bezpieczeństwa ontologicznego w dobie nowoczesności, mamy wrażenie dużego podobieństwa między nim a nami:

Choć nas ograniczały, hierarchie (…) nadawały sens światu i wydarzeniom życia społecznego. Otaczające nas przedmioty nie były jedynie potencjalnymi surowcami albo narzędziami przydatnymi do realizacji naszych planów, lecz miały samodzielne znaczenie wynikające z ich miejsca w łańcuchu bytów. Orzeł nie był po prostu jeszcze jednym ptakiem, lecz królem całego świata zwierzęcego. Analogicznie, znaczenie obrzędów i norm społecznych nie ograniczało się do ich roli czysto instrumentalnej. Dyskredytację tych hierarchii określono mianem odczarowania świata. W konsekwencji rzeczy utraciły część swojej magii (Taylor 1996, s. 10).

Są naturalnie krytycy, którzy twierdzą, że istnieją wzorce postępowania mające sankcję rozumu. Uważają oni, że istnieje coś takiego jak natura ludzka, której zrozumienie pozwoli wykazać, że pewne sposoby życia są słuszne, a inne niesłuszne, że pewne style postępowania są wznioślejsze i lepsze od innych. Filozoficzne korzenie tego stanowiska sięgają Arystotelesa. Współcześni subiektywiści – i na odwrót – są bardzo krytyczni w stosunku do Arystotelesa i narze-

kają, że jego metafizyczna biologia jest przestarzała i dziś już zupełnie niewiarygodna. Ci staroświeccy filozofowie są jednak z reguły przeciwnikami ideału autentyczności; postrzegają go jako element błędnego odwrotu od standardów zakotwiczonych w naturze ludzkiej. Nie mają więc motywacji, by ideał ten wyartykułować; z kolei jego zwolenników powstrzymywał często przed podjęciem tego zadania ich subiektywizm (Taylor 1996, s. 10).

Etyka pozbawiona fundacyjnego fundamentalizmu jest niemożliwa z kilku powodów. Pierwszy, o którym pisze sam Ch. Taylor, to niemożność jej niesprzecznego wypowiedzenia. Na gruncie słabego relatywizmu nie sposób wyrazić bez kontradykcji twierdzenia o powinności, która miałaby ważność ponadpodmiotową. Świat wyjałowiony z treści etycznych jest matnią pozbawiającą bezpieczeństwa ontologicznego. Możliwym wyjściem z tej opresji jest interpretowana mistycznie etyka fundamentalizmu. Etyka jako mistyka była postulatem Wittgensteinowskim, sformułowanym aczkolwiek z pobudek różnych od uwypuklanych przez Ch. Taylora. Z tym ostatnim w dialog wchodzi prędzej P. Ricoeur. W jego rozumieniu bezpieczeństwo ontologiczne to domagająca się etyki mistycznej eschatologia.

Fundamentalizm staje przed człowiekiem także (przede wszystkim) w chwili agonii. Agonii, co istotne, Ricoeur oddzielił ją bowiem starannie od konania. Autor wyspecyfikował mianowicie agonię oraz konanie jako dwa rozłączne *modi* umierania. Tę rozłączność oparł o kategorię doświadczanych sensów – pozbawił uprzytamniania sensów jednego sposobu kończenia życia, dla drugiego zarezerwował umieranie bogate w sensy, transcedentalne, mnogie w wartości, uwznioślające. W toku medytacji poczynił – można rzec bez przesady – apoteozę śmierci: jako wolnej od strachu, dobudowującej nowe przyczynki do samoświadomości umierającego podmiotu, śmierci, która rodzi sensy i sama jako matecznik znaczeń – uwypuklając z tej perspektywy – jest sensowna.

Pochylmy się nad oświetlającymi tę sprawę fragmentami z myśli P. Ricoeura:

Umieranie, któremu nikt nie towarzyszy, sprawia, że konający staje się nie do odróżnienia z samą śmiercią, uosobioną (…). Z pewnością możemy rozumieć odmawianie Kadyszu jako modlitwę konającego za siebie samego: jest to więc mowa towarzysząca, w której zawiera się cała historia żydowska (…). Byłaby to więc uwewnętrzniona mowa towarzysząca. Niestety brakuje w tej mowie wypowiedzianej za siebie prawdziwego współczucia dawania-otrzymywania, które implikuje zewnętrzność w sensie Levinasa (Ricoeur 2008, s. 51).

Umierając, uśmiechnął się, jego braterski wzrok skierowany był na mnie… Wziąłem rękę Halbwachsa, który nie miał już sił, by otworzyć oczy. Poczułem tylko odpowiedź jego palców, leciutki uścisk: wiadomość prawie niewyczuwalna [dawanie-otrzymywanie również tutaj]. Następne świadectwo w zrównaniu się z Tym, co istotne: w oczach *płomień godności zwyciężonego, ale nienaruszone-*

go człowieczeństwa. Nieśmiertelny blask spojrzenia, które czuje bliskość śmierci, które wie, co to oznacza i zdaje sobie z tego sprawę, staje twarzą w twarz i w sposób wolny, suwerenny ocenia ryzyko i stawkę. Ale należało jeszcze wspomóc **będącego w agonii, nie konającego słowem nie medycznym, nie wyznaniowym, ale poetyckim, w sensie bliskim tego, co istotne:** (podkreślenie własne – D. F.): *Tak więc w nagłej panice, nie myśląc o tym, czy mogę wezwać jakiegoś Boga, by towarzyszył Maurice'owi Halbwachsowi, świadom konieczności modlitwy, chociaż ze ściśniętym gardłem powiedziałem na głos, próbując wypowiedzieć to dobrze, właściwym tembrem głosu, kilka wersów z Baudelaire'a* (Ricoeur 2008, s. 48–49).

Słowem nie medycznym, nie fachowym, ani nawet nie wyznaniowym – tylko poetyckim, najbliższym tego, co istotne. Przypomina to zdanie z M. Heideggera, w którym wyrzuca się filozofii niechęć do poezji, a przecież jedynie poeci stają na straży człowieczej prawdy bycia. Wymowa tych słów zbiega się też z podstawową ideą H-G. Gadamera, nakazującą najpierw rozumieć – na przykładzie egzegezy dyskursu literackiego, zapisu żywego doświadczenia – później dopiero badać na podobieństwo nauk przyrodniczych. Nauka usuwa z pola widzenia rzeczywiste istotności, miast nimi każe się zajmować błahostkami. P. Ricoeur podsuwa nam w przywoływanym świadectwie niefantasmagoryczne ważności. Jego głos jest o tyle mocniejszy, że artykułuje najbardziej podniosłą i na pozór straszliwą sprawę ludzkiej egzystencji. Niepodobna jej zbagatelizować, zdławić powtórzeniem rygorów z podręcznika do metodologii, wyrzucić imperatywnie, że w pierwszej kolejności winna być obiektywnie zbadana. Nie, tutaj zgodzimy się wszyscy, na plan pierwszy wysuwa się aspekt egzystencjalny, a wraz z nimi – co eksponuje P. Ricoeur i cytowani przez niego – istotności życia. Znamienne, że problem śmierci był dla P. Ricoeura stawką prywatną, osobistym zagadnieniem. Filozof ujął go w rygor narracji, w tym sensie zobiektywizował, jednak fragmenty z listów do przyjaciół nie pozwalają zapomnieć, że rozstrzygnięcia teoretyczne traktował on jako przestrzenie egzystencjalnego odniesienia: ustosunkowywał się do nich jako człowiek, daleko później niezaangażowany osobiście intelektualista.

Agonia przysparza sensy, pozwala ich doświadczyć. Konanie to, inaczej, wyjałowione z sensów – przez to bezsensowne – umieranie, rozumiane jako kres biologicznego jestestwa. Agonia człowieka ma moc sensotwórczą także dla podmiotu towarzyszącemu drugiemu w umieraniu. Pozwala się uobecnić jako towarzysz umierania. Pozwala przeżyć, a na co zwraca uwagę P. Ricoeur, przeżycie to nie jest punktowe, przeciwnie, rozpościera się na połać czasu. Towarzyszenie w umieraniu to zawsze dialog. Konanie dlatego pozbawione jest sensów, że układa się w monolog. Odmawianie Kadyszu, modlitwy dla umierających, zanoszenie głosu do Boga, próba kontaktu z Trascendentnym nie mają tu znaczenia. To zawsze monolog – mówi P. Ricoeur i dodaje: brakuje tu Innego, za-

angażowanego świadomością w umieranie. Także bez większej wagi jest miejsce umierania. P. Ricoeur podaje świadectwa śmierci w obozie koncentracyjnym oraz współczesnym oddziale dla chorych terminalnie. Warunki pierwszego daleko różnią się od sterylności szpitalnego łóżka, różna jest też postawa otoczenia – w pierwszym to barbarzyńcy, gotowi pastwić się nad umierającym, czerpiąc z tego satysfakcję i przyjemność, w drugim – ludzie skłonni współodczuwać, rozumieć cierpienie i nadciągający kres. Jednak nawet to to dla P. Ricoeur sprawa mniejszej wagi. Liczy się proces dawania-otrzymywania, symbolizowany przez uścisk ręki, w którym odczuwa się ostatnie dotknięcia umierającego, ostatnią rozmowę, kontakt wzrokowy, zsynchronizowanie świadomości odchodzącego oraz tego, który zostaje. Chorzy terminalnie nawet na pół godziny przed śmiercią doświadczają życia: myślą o nim, nie o śmierci. Nie ma w nich strachu, trwogi. P. Ricoeur twierdzi, że ta pojawia się tylko w antycypujących śmierć, którzy boją się najprędzej towarzyszącego jej bólu. Każdy z nas potrafi sobie wyobrazić śmierć, nawet tę zacierającą jednostkowe tożsamości – śmierć masową – być może dlatego, że została opisana na kartach książek do historii, jednak to ciągle zaledwie wyobrażenia. Rzeczywisty obraz śmierci uzyskujemy tylko poprzez towarzyszenie w śmierci drugiemu. Ono właśnie otwiera dla nas obszar dotąd niedostępnych sensów.

Trudno jest na gruncie Heideggerowskiej filozofii uwypuklić dialogiczność śmierci. Trudno również odnieść śmierć do nieskończoności, pokazać ludzkie zmierzanie ku czemuś, co nie jest definitywnym kresem, co zaledwie kończy możliwość doczesnego istnienia i otwiera następną. Tutaj założenia religijne – mniej ważne jakiej z partykularnych religii – okazują się szczególnie pomocne. P. Ricoeur przedłożył ideę religii uniwersalnej. Nie powiedział o niej nic więcej, tylko ją zaznaczył, podnosząc potrzebę w kontekście umierania metapartykularnego porządku wyznaniowego. W ten sposób sproblematyzował przypisywaną mu na ogół proweniencję filozofa chrześcijańskiego. Religia uniwersalna nie musi być przecież tożsama z żadnym z wyznań – posługuje się treściami, które nie bez powodu eksponuje Autor na przekładzie umierania. Można by rzec, treści doświadczenia tej religii oraz jej teoretyczne filary wydobywa przeżycie śmierci.

Świadomość aksjologiczna jako sensotwórcza przestrzeń agonii

Przedmiotem fenomenologiczno-hermeneutycznej koncepcji zjawisk i procesów moralnych jest przeżycie moralnych wartości i norm, przeżycie nie samo w sobie, lecz ku zrozumieniu ich sensu. Wprowadzamy w tym miejscu – jako bardziej zasadne od stosowanej w nomenklaturze socjologii moralności świadomości moralnej – pojęcie świadomości aksjologicznej. Akcentujemy w ten sposób fenomenologiczno-hermeneutyczny rodowód pojęcia (1), wskazujemy

na metody fenomenologiczną i hermeneutyczną jako najbardziej optymalne do analizy tej świadomości (2), sugerujemy ważność przeżycia – jako punktu rozbieżnego, odróżniającego świadomość aksjologiczną od świadomości moralnej (3). Zwracamy jednocześnie uwagę na wiele założeń teoretycznych. O niektórych poniżej.

Przeżycie dane jest bezpośrednio (Gadamer 1993). Nie jest wolnym od całości epifenomenem, zgoła różnie wpisuje się w obdarzone sensem *continuum* przeżyć. W każdym pojedynczym przeżyciu uwypukla się człowiek jako nieredukowalna całość – w każdym zjawisku świadomości uobecnia się cała świadomość (Sartre za Garaudy 1968). Jak w wykonaniu Poloneza As-dur ops. 53 F. Chopina – tutaj także uobecniają się, jednocześnie, gra na fortepianie oraz wygranie nut konkretnego utworu; wszystko jednocześnie, bez podziału – taki podział jest *zresztą* niemożliwy. Same przeżycia są także nieredukowalne – nie sposób ich sprowadzić do elementów psychicznych. Dane są czymś jednym o ile zachowana jest jedność przeżycia (Gadamer 1993). Znaczenie przeżyć, nigdy do końca niezwerbalizowane, decyduje o jedności bycia sobą, jest treścią tożsamości[4]. Człowiek znaczy więc tyle, ile wyrażają jego przeżycia. Fakt moralny jest wplatany w większą połać sensu, jednak jako byt autonomiczny, o znaczeniu, którego nie sposób w pełni wypowiedzieć. Jako coś skończonego, jest jednocześnie odwołaniem do nieskończoności życia – jest takim momentem świadomości, w którym zawiera się całe życie.

Prawda o ludzkim bycie jest, jak chcą tego M. Heidegger i H.-G. Gadamer, prędzej prawdą wierszy i poetów niż empiryków oraz ich laboratoryjnych doświadczeń i wynoszonych pod niebiosa twardych – *pewnych* – teorii. Wystąpienie dwu filozofów było nie tylko wyrazem niepokorności wobec tak pojmowanej nauki, lecz także ciosem w filozofię analityczną, która – jako filozofia – dopuściła się tym większego aktu donkiszoterii, wypaczenia oraz po prostu *foux pas*.

Badania społecznej dystrybucji norm i wartości nie uwzględniają kontekstualnego charakteru moralności – nie zajmują się wartościami w kontekście życia. Chciałyby – jakby – wyizolować fenomen określonych wartości, pozostawiając je niemymi wobec pozostałych, a nade wszystko – względem życia, które jest dla nich odniesieniem metafizycznym i interpretatywnym. Życie w metodycznym porządku odczytania musi być uwypuklane jako znaczące, jako płaszczyzna dopinająca sensy, ujmujące wartości w spójne i wyczerpujące uniwersum sensów. Badania ilościowe, niezależnie od ilości uwzględnionych zmiennych, w praktyce nie są w stanie wyeksponować wartości na tle życia. Ogląd kontekstualny uskuteczniają tylko metody jakościowe.

Świadomość aksjologiczną powinniśmy zrekonstruować w optyce tych metod jako wymagający odczytania oraz interpretacji tekst. Ten odtwarzałby dziejowość, bowiem sama świadomość nie jest momentem, chwilą, lecz dzianiem

[4] Ibidem, s. 92.

się, aktualizowaniem historyczności, aż po teraźniejszość. Pozostaje w strukturze bytu *in statu nascendi*, jest tworzeniem się znaczeń – które poprzez rozumiejącą interpretację zasilają przestrzeń możliwych odczytań badacza. Interpretacje są uobecnianiem się [*da-*] jednej świadomości w drugim byciu [*-sein*], jednocześnie zasilają samowiedzę badanego – to punkt rozbieżny z C. Levi-Straussa pomysłem na spożytkowanie nieświadomości – są, wreszcie, przemocą, uskutecznianą poprzez nakładaną na świadomość strukturę cudzego rozumienia. Interpretacja eksponuje przeżycia moralnych faktów, odsłaniając ich swoistości, a w konsekwencji prawidłowości, poprzez które te fakty dają się intersubiektywnie opisać.

Sprawą ważną jest podkreślenie horyzontalnego aspektu moralnego faktu – wyeksponowanie jego czasowości. Zjawisko moralne nie pojawia się znikąd, nie rodzi dziwnym zrządzeniem okoliczności – ono, przeciwnie, konstytuuje się w nawiązaniu do wcześniejszych przeżyć oraz w pewien sposób antycypuje przyszłe. Czasowo rozumiane wydarzanie się człowieka – rozparcelowane na czas, jednocześnie poprzez czas jednoczone – to artykulacja istoty człowieka:

Wydarzanie to źródłowe dzieje same, co mogłoby oznaczać, że tu dziejowo określona została w ogóle istota Bycia. Atoli dziejowo nie w chwytywaniu pojęcia dziejów, lecz dziejowo, ponieważ teraz istota Bycia nie oznacza już tylko obecności, lecz pełne stoczenie czas-przestrzennego bez-gruntu, a wraz z tym prawdy[5].

Swoiste „życie w prawdzie śmierci" K. Kolbergera wydarzało się na naszych oczach, nie było – w gotowej, niepodlegającej zmianie postaci. Ewoluowało. Podobnie każdy uczestnik wychowania i samowychowania ku śmierci. Postulat tej edukacji wydaje się pewny. Śmierć pretenduje do poważniejszego problemu andragogiki. Doprasza się zarówno teoretycznej refleksji – którą niniejszym przedłożyliśmy – jak i programów oddziaływań praktycznych, zorientowanych na budowanie moralnych kompetencji odpowiedzialności za życie, rozwijania podmiotowego słownika moralnego, przede wszystkim – uwrażliwiania na ideę skończoności. Życie jest wyzwaniem rozciągniętym w czasie, z naturalnym początkiem i zwieńczeniem. Nie jest punktową doraźnością, sama zaś moralność, jak podpowiada w paru miejscach Ch. Taylor, nie zakłada antyrozumowego relatywizmu. Przeciwnie, bierze za fundacyjną podstawę określone ponadpodmiotowe istotności. Ten projekt, pokrewny propozycjom fenomenologicznej etyki aksjologicznej, domaga się rozważenia na gruncie edukacji dorosłych. W toku artykułu usiłowaliśmy dowieść, że jest, istotnie, ważniejszym z wyzwań, jakie stoją współcześnie przed teorią i praktyką andragogiki.

[5] M. Heidegger, *Przyczynki…*, przekł. B. Baran, J. Mizera, przedm. J. Mizera, op. cit., s. 38.

Bibliografia

1. Ablewicz A. (2003), *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej. Studium sytuacji wychowawczej*, wydanie I, Wydawnictwo UJ, Kraków.
2. Gadamer H.-G. (1993), *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, przekł. B. Baran, Wydawnictwo „Inter Esse", Kraków.
3. Gadamer H.-G.(1979), *Rozum, słowo, dzieje. Szkice wybrane*, wybór, oprac., wstęp K. Michalski, przekł. M. Łukaszewicz, K. Michalski, PIW, Warszawa.
4. Garaudy R. (1968), *Perspektywy człowieka. Egzystencjalizm, myśl katolicka, marksizm*, tłum. Z. Butkiewicz, J. Rogoziński, Wydawnictwo „Książka i Wiedza", Warszawa.
5. Habermas J. (1997), *Teoria działania komunikacyjnego. Racjonalność działania a racjonalność społeczna*, t. 1, przekł. A.M. Kaniowski, przekł. przejrzał M.J. Siemek, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
6. Heidegger M. (1977), *Budować, mieszkać, myśleć. Eseje wybrane*, wybór, oprac., wstęp K. Michalski, tłum. K. Michalski, K. Pomian, M.J. Siemek, J. Tischner, K. Wolicki, Wydawnictwo „Czytelnik", Warszawa.
7. Heidegger M. (1996), *Przyczynki do filozofii (Z wydarzania)*, przekł. B. Baran, J. Mizera, przedm. J. Mizera, Wydawnictwo „Baran i Suszczyński", Kraków.
8. Heidegger M. (1995), *Znaki drogi*, przekł. S. Blandzi, J. Filek, J. Mizera, J. Nowotniak, K. Pomian, M. Poręba, J. Sidorek, J. Tischner, K. Wolicki, Fundacja „Aletheia", Warszawa.
9. Ingarden R. (1974), *Wstęp do fenomenologii Husserla. Wykłady wygłoszone na uniwersytecie w Oslo (15 września–17 listopada 1967)*, przekł. A. Półtawski, PWN, Warszawa.
10. Nyc I., Karpiuk D., *Pracował, żeby żyć*, „Wprost" 2/ 2011.
11. Pharo P. (2008), *Moralność a socjologia. Sens i wartości między naturą i kulturą*, przekł. J. Stryjczyk, wstęp i red. nauk. J. Mariański, Oficyna Naukowa, Warszawa.
12. Ricoeur P. (1975), *Egzystencja i hermeneutyka. Rozprawy o metodzie*, wybór, oprac. i posłowie S. Cichowicz, przekł. E. Bieńkowska, H. Bortnowska, S. Cichowicz, H. Igalson, J. Skoczylas, K. Tarnowski, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa.
13. Ricoeur P. (1977), *Żyć aż do śmierci oraz fragmenty*, przekł. A. Turczyn (2008), TAiWPN „Universitas", Kraków.
14. Scheler M., *Resentyment a moralność*, tłum. J. Garewicz, wstęp H. Buczyńska-Garewicz, Wydawnictwo „Czytelnik", Warszawa.
15. Taylor Ch (1996), *Etyka autentyczności*, przekł. A. Pawelec, Wydawnictwo „Znak", Kraków.

16. *Filozofia współczesna*, Tischner J. (red.) (1989), Instytut Teologiczny Księży Misjonarzy, Kraków.
17. Wittgenstein L. (1995), *Uwagi o religii i etyce*, tłum. M. Kawecka, W. Sady, W. Walentukiewicz, Wydawnictwo „Znak", Kraków.
18. Wojtyła K. (2001), *Zagadnienie podmiotu moralności*, T. Styczeń, J.W. Gałkowski, A. Rodziński, A. Szostek (red.), Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin.

Death as a pretext for some dimensions of the truth of being (ethical-andragogical considerations)

Key words: death, andragogy, education

Summary: Death is a subject for lifelong learning, an area of interest for andragogy. The text presented for the reader's consideration is dedicated to Krzysztof Kolberger, the actor who has recently passed away, and is a philosophical basis for a more detailed consideration, which might be performed on the basis of the above mentioned discipline. The reader will be convinced of the fact that it's possible to reduce often abstract philosophical problems to absolutely real issues of the existence of somebody dying, dying, by comparing fragments of the text with parts of the thoughts of Krzysztof Kolberger discussing death.

Dane do korespondencji:
Dr hab. Mirosław Kowalski, prof. UZ
Wydział Pedagogiki, Socjologii i Nauk o Zdrowiu
Uniwersytet Zielonogórski
al. Wojska Polskiego 69
65-625 Zielona Góra
e-mail: M.Kowalski@ipp.uz.zgora.pl

Mgr Daniel Falcman
Instytut Socjologii
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
ul. Szamarzewskiego 89
budynek C
60-568 Poznań
e-mail: dfalcman@amu.edu.pl

Edukacja Dorosłych 2011, nr 1 ISSN 1230-929 X

Monika Sulik

PRZECHADZKA W OGRODACH PAMIĘCI I ZAROŚLACH NIEPAMIĘCI, CZYLI O MOTYWACH SPISYWANIA RELACJI Z ŻYCIA I BIOGRAFICZNYCH WSPOMNIEŃ

Słowa kluczowe: biografia, wspomnienia, pamięć, dziennik, przeszłość.

Streszczenie: Artykuł jest związany z nurtem badań biograficznych, które przeżywają w ostatnim czasie swoisty renesans. Refleksje podjęte w tekście związane są z fenomenem ludzkiej pamięci, gdzie autorka tekstu wyznaczyła dwa znaczące obszary – przestrzenie, które metaforycznie określiła jako ogrody pamięci i zarośla niepamięci. Autorka podjęła próbę ukazania motywów, pobudek mobilizujących człowieka, do tego by prowadzić autobiograficzne zapiski, relacje ze swojego życia, czy też spisywać zachowane w swej pamięci wspomnienia. Swoje rozważania autorka przedstawiła w oparciu o fragmenty narracji autorów opublikowanych materiałów o charakterze autobiograficznym, czyli dzienników, pamiętników bądź wspomnień czy listów. Fragmenty te w sugestywny sposób ukazują, iż motywacja związana z podjęciem wysiłku spisywania swoich refleksji lub wspomnień bardzo często związana jest z chęcią i potrzebą, by ocalić od zapomnienia przeżycia i zdarzenia, których doświadczamy. Niejednokrotnie ze swoistego rodzaju poczuciem obowiązku, wręcz nakazem wewnętrznym, który nie sposób zlekceważyć. Kolejne wymienione przez autorkę motywy to m.in.: przełomowe wydarzenie w naszym życiu (które być może ukazują wagę i znaczenie wspomnień); potrzeba zaznania ukojenia i oczyszczenia (tzw. katharsis); potrzeba zrozumienia i oswojenia otaczającej rzeczywistości; potrzeba podzielenia się swoim cierpieniem i bólem z innymi; chęć wskrzeszenia motywacji do życia lub odbycia podróży ku samopoznaniu bądź też potrzeba ucieczki od tego, co nas otacza, czego nie rozumiemy.

Posługując się w swojej refleksji metaforą ogrodów, nie sposób nie nawiązać do słów Zofii Ratajczak (Ratajczak 2006, s. 71), która napisała, że metafora ogrodu kusi swoją prostotą, prowokuje wyobraźnię i jednoznacznie budzi pozytywne skojarzenia. Dalej Autorka zaznacza, że ogrody niejeden raz służyły twórcom za metaforę harmonii i piękna, bowiem w mitycznym ogrodzie wszystko musi być pełne powabu, harmonijne, arkadyjskie, sprzyjające ujawnianiu się tego, co w człowieku, który tam zagościł, dobre i piękne. A zatem, sięgając do metafory **ogrodów pamięci**, mam na myśli te obszary naszej pamięci, które

związane są z budującymi i radosnymi przeżyciami, które chcemy pielęgnować z czułością, tkliwie i gorliwie jak najznakomitszy ogrodnik, a przede wszystkim pozwalamy im ujrzeć światło dzienne. Jednak nie sposób nie zauważyć, że niemal w każdym, nawet najpiękniejszym ogrodzie są miejsca zacienione, trudno dostępne, gdzie krzewią się zarośla i gęstwiny. W ludzkiej pamięci również jest wiele obszarów niedostępnych, są wspomnienia, których przywoływanie jest kłopotliwe i bolesne, a na konfrontacje z nimi nie jesteśmy gotowi. A jeśli już, to dopiero wtedy, gdy nabierzemy dystansu, oswoimy je. Obszary te ze względu na ich specyfikę i swoistą niedostępność (przynajmniej czasową) nazywam **zaroślami niepamięci**[1].

Nie sposób nie zauważyć rosnącego w ostatnim czasie zainteresowania pamięcią autobiograficzną oraz jej „wytworami". Coraz bardziej powszechne stało się publikowanie swoich dzienników, pamiętników, listów czy też innych materiałów o charakterze wspomnieniowym. Są to wydawnictwa zawierające zarówno zwierzenia i relacje osób powszechnie znanych i cenionych jak i osób, które dopiero po ich opublikowaniu „wyszły z cienia". Pojawiają się też coraz to nowe publikacje przybliżające nam fenomen pamięci z punktu widzenia naukowego (Schacter 2003, Maruszewski 2005, Szpociński 2005, Demetrio 2009), ale również powstają publikacje, które mają na celu umotywowanie człowieka dorosłego do refleksyjnego spojrzenia na swoje życie oraz do spisywania owych relacji i wspomnień[2].

Tymczasem, Josif Brodski w eseju „W półtora pokoju" (Brodski 2006) napisał z żalem, że pamięć jest zdrajczynią, gdyż jest selektywna, ma zamiłowanie do szczegółów, detali, a nie całego obrazu. Można rzec, że ważne są dla niej sceny kluczowe, najbardziej efektowne, a nie całe przedstawienie. Autor nazwał ją wspólniczką zapomnienia i sojuszniczką śmierci. Co zatem sprawia, że mimo to oddajemy „jej" (pamięci) siebie i innych, poświęcamy „jej" czas, pielęgnujemy „ją". Odpowiedź na to pytanie zdaje się zawierać w słowach Wisławy Szymborskiej (Szymborska 2009, s. 15), która napisała o tym „jak trudne jest

[1] Pragnę zaznaczyć, iż niniejszy artykuł jest poszerzoną i pogłębiona refleksją, którą podjęłam w artykule zatytułowanym: *W ogrodach pamięci i gąszczu niepamięci, czyli o motywach spisywania wspomnień,* opublikowanym w: *Widma pamięci*, red. J. Kurek, K. Maliszewski, Chorzów 2010.

[2] Na uwagę w tym miejscu z pewnością zasługuje publikacja zatytułowana *Nasza historia, nasze życie. Zapiski dziadków dla wnuków* (Warszawa 2009), która jest swoistym pamiętnikiem rodzinnym, gdzie autorzy „podpowiadają", co z historii rodzinnych warto ocalić od zapomnienia. Autorzy we wstępie ukazują rolę i znaczenie zapisywania wspomnień rodzinnych, piszą: *historie rodzinne to temat niezwykle zajmujący i pasjonujący. Życie naszych przodków wpływa na nasze istnienie, choć często nie jesteśmy tego świadomi i nie wiemy o nich zbyt wiele. (…) Jeśli zrozumiesz korzyść poznania wydobytych dla ciebie ze skarbnicy pamięci młodzieńczych wspomnień dziadków, zdasz sobie sprawę, jak ważne jest przygotowanie zapisu twojego własnego życia.* Z kolei autorzy innej publikacji – *Księga wakacyjnych wspomnień,* namawiają do spisywania swoich relacji z podróży, zapraszają do wędrówki *po własnych wspomnieniach z podróży dalekich i bliskich (Księga wakacyjnych wspomnień. Notatki z podróży dalekich i bliskich*. Opracowała Marta Górska, Poznań 2009).

życie z pamięcią", o tym, że czasem „jej" towarzystwa mamy dosyć, a jednak nasze rozstanie z „nią", utrata byłaby dla nas swoistym wyrokiem.

O tym, że wartość wielu rzeczy i spraw uświadamiamy sobie często dopiero w chwili ich utraty, pisze również Oliver Sacks. Autor ten zaznacza, że dopiero utrata pamięci „czy chociażby niektórych tylko wspomnień uświadamia człowiekowi, że to właśnie zapamiętywanie stanowi podstawę ludzkiego życia. Bez pamięci życie zatraca prawdziwą swą istotę. Pamięć pomaga zachować spójność egzystencjalną – to umysł, uczucia i wszystkie nasze poczynania" (Demetrio 2000, s. 45). A zatem mimo mało optymistycznie brzmiących słów Josifa Brodskiego, możemy pokusić się o stwierdzenie, że pamięć ma charakter życiodajny, gdyż jest składnikiem, wręcz podstawą naszej tożsamości. Powala na ożywienie czasu, który minął bezpowrotnie, niezależnie od tego czy przywołuje zdarzenia i wspomnienia w takiej samej formie, jaką miały one w przeszłości (bliższej lub dalszej). Nieważne też czy są to wspomnienia radosne, rzewne, poruszające czy też te bolesne, przepełnione cierpieniem.

Podejmując niniejszą refleksję chciałabym przyjrzeć się bliżej pobudkom, które motywują człowieka do tego, by prowadzić autobiograficzne zapiski czy też spisywać zachowane w swej pamięci wspomnienia. A zatem proste pytanie: co sprawia, że odbywamy metaforyczną przechadzkę po ogrodach pamięci, przedzieramy się przez zarośla niepamięci i zapisujemy swoje doznania, odkrycia i spostrzeżenia, wyznacza horyzont podjętej przeze mnie w tym miejscu refleksji. Rozważania swoje pragnę przedstawić w oparciu o fragmenty narracji autorów opublikowanych materiałów o charakterze autobiograficznym, czyli dzienników, pamiętników bądź wspomnień czy listów[3].

Mariusz Szczygieł w swoim reportażu zatytułowanym „Reality" przypomina, iż *ludzie pisali dzienniki z różnych powodów. Lechoń notował wydarzenia dnia w celu autoterapii*. Tomasz Mann – gdyż lubił *przytrzymać uciekający dzień*. Fernando Pessoa – bo chciał *swoje życie uczynić własnością ludzkości*, a jego bohater księgowy Soares – bo *lepiej jest pisać, niż odważać się żyć*. Gombrowicz pisał dziennik, by *rozwiązać swój największy problem: ja*. Tyrmand chciał poprzez dziennik *sprawdzenia siebie, co jest klasycznym pożądaniem wyrzuconych na margines życia*. Dla Pascala zaś skrupulatne notowanie codziennych zdarzeń było *stylem, w jakim powoli umiera przeszłość* (Szczygieł 2001, s. 7). W swoich rozważaniach z pewnością nawiążę do niektórych z wymienionych motywów, podejmę również próbę ukazania innych. Pragnę jednak

[3] W tym miejscu pragnę zaznaczyć, iż mam świadomość specyfiki materiałów biograficznych, jakimi są pamiętniki, wspomnienia oraz dzienniki. Jak powszechnie wiadomo, pamiętniki i wspomnienia w przeciwieństwie do dziennika opowiadają o zdarzeniach z pewnego dystansu czasowego, natomiast dziennik to notatki o charakterze osobistym prowadzone codziennie. W niniejszej refleksji interesują mnie motywy zapisywania materiałów biograficznych (dzienników, pamiętników, listów, autobiografii), które zostały ujawnione, wyartykułowane i opisane w sposób wyrazisty i jasny.

zaznaczyć, że rozważania te z całą pewnością nie wyczerpują podjętego tematu i mogą stworzyć okazję do dalszych poszukiwań w tym zakresie.

Analizując opublikowane materiały o charakterze autobiograficznym, niezwykle często napotkać można fragmenty, gdzie autorzy bardzo otwarcie zwierzają się z tego, co stanowiło motywy do spisania i opublikowania owych wspomnień. Okazuje się, że potrzeba uzewnętrznienia swoich przeżyć, by nie uległy zatraceniu, czyli chęć, by **ocalić od zapomnienia** jest jednym z najsilniejszych motywów, najczęściej podkreślanym przez autorów. Być może dlatego, że jak pisze Duccio Demetrio: *Pamięć stanowi naszą wyłączną własność, bez względu na materialny stan posiadania. To szczególny rodzaj intymności, która nie skończy się z naszym odejściem i której nie sposób wyrazić w pełni ani za pomocą słowa mówionego, ani też pisanego. Uwypukla ona ulotność życia wewnętrznego, stanowiąc zachętę do uchwycenia i utrwalenia niewielkiej chociażby jego części* (Demetrio 2009, s. 5).

Z całą pewnością widoczne to jest we fragmencie powieści autobiograficznej Janiny Bauman:

Wiem, że pisanie tego dziennika jest wielkim ryzykiem. Przedstawiam tu – czarno na białym – wszystko, co tak rozpaczliwie staramy się ukryć. Nie chcę jednak dopuścić, by moje doświadczenia poszły w niepamięć, więc będę pisała – jeśli nie dla potomności, to przynajmniej dla samej siebie. Teraz wcisnę ten zeszyt głęboko w siennik i będę na nim spać (Bauman 2009, s. 235).

Niezwykle ważny w odniesieniu do tego motywu jest również fragment wstrząsającego dziennika z warszawskiego getta, który został znaleziony na Majdanku, jako jedno z nielicznych zachowanych bezpośrednich świadectw czasu zagłady: *(…) Pomyślałam sobie, że człowiek to mimo wszystko jakiś cudowny twór, że jednak może się oderwać, że jednak może zapomnieć teraz, kiedy tkwi po uszy w tym bagnie – pisała Maryla, może nie przewidując, że chwile oderwania, w których sięgała po szkolny brulion, ocalą jakąś część jej istnienia. (…). Codzienne pisanie stanowiło jej sposób na istnienie, po trochu zaognianie gnijącej rany, po trochu tłumaczenie własnego losu* (Weiser 2008, s. VIII).

Z kolei inna autorka, ocalała z Holokaustu Klara Kramer, pisze: *Poświęciłam się nauczaniu o Holocauście. Przywilej przetrwania wiąże się z obowiązkiem podzielenia się historią tych, którzy przetrwać nie zdołali. Wszystko opisane zostało tak, jak to przeżyłam i zapamiętałam (…). Przez osiemnaście miesięcy pobytu w bunkrze prowadziłam dziennik (…). Miałam mało światła, jeszcze mniej papieru i ogryzek kredki. W moim dzienniku starałam się udokumentować możliwie jak najwięcej (…). Jestem szczęśliwa, że moi praprawnukowie będą mogli poznać tych, którzy byli przed nimi. Z mojej do ich – i Waszej – pamięci* (Kramer, Glantz 2009, s. 7–8).

A zatem nie tylko chęć zachowania swoich doświadczeń jak najdłużej w pamięci, ale wręcz **poczucie obowiązku**, by owe wspomnienia przekazywać dalej, pielęgnować stają się nierzadko ważnym motywem, siłą mobilizującą do pisania.

Zygmunt Bauman napisał o Rachel Whiteread, która zbudowała pomnik z książek – przedmiotów, które nasi przodkowie wynaleźli, aby zapisywać to, co warte zapamiętania. Whiteread – jak pisze Bauman – uformowała je z kamienia, aby się nie rozpadły jak zwyczajne książki. Bowiem kamienna forma nie pozwala ukryć ich na półkach bibliotek, podrzeć albo nawet spalić. To, co w nich napisano, jest nie tylko warte zapamiętania. O tym wręcz trzeba pamiętać, i taka pamięć przetrwa upływ czasu, zostanie ocalona z niepamięci (Bauman 2010, s. 87).

Potrzeba, by ocalić ważne zdarzenia od zapomnienia, z całą pewnością towarzyszyła również Sali Kirschner, która przez niemal pięćdziesiąt lat starała się otoczyć **zaroślami niepamięci** swoje doświadczenia dotyczące pobytu przez pięć lat w siedmiu hitlerowskich obozach pracy. Sala nigdy nie wspominała nikomu o swojej „nieludzkiej odysei". *Trzymała w ukryciu ponad trzysta pięćdziesiąt listów i fotografii oraz pamiętnik. Dopiero w 1991 roku, w przeddzień operacji serca, ofiarowała je niespodziewanie córce i obiecała jej odpowiedzieć na wszystkie pytania* (Kirschner 2008).

Jak zatem widać gotowość do wspominania nie jest naturalnym darem, lecz często wymaga nie lada wysiłku, odwagi i osiągnięcia pewnej dojrzałości, by przedrzeć się przez wspomniane wcześniej **zarośla niepamięci**, ogarnąć je, oswoić i pozwolić, by ujrzały światło dzienne. Takim czynnikiem mobilizującym, motywującym jak widać w opisanym przypadku Sali Kirschner może być jakieś ważne **przełomowe wydarzenie w naszym życiu.** Doświadczyła tego również Janina Bauman, która w swojej autobiograficznej opowieści *Zima o poranku* pisze: *minęło prawie czterdzieści lat, nim poczułam się gotowa do napisania tej książki. W ciągu tych lat rzadko wspominałam przeszłość. Nigdy nie mówiłam o niej z matką i siostrą. Nigdy nie opowiedziałam córkom o moich przeżyciach. Wolałam zapomnieć. Przerażające obrazy powracały tylko w snach. Nie próbowałam też nigdy wydać drukiem moich notatek i opowiadań napisanych w czasie wojny: przez długie lata leżały zapomniane w warszawskiej szufladzie. Wróciłam do nich dopiero po śmierci matki, gdy wśród jej licznych pamiątek znalazłam przepisane przez nią własnoręcznie fragmenty moich młodzieńczych utworów. Dopiero wtedy, na początku lat osiemdziesiątych (…) poczułam, że nadszedł czas, by wziąć się do pisania* (Bauman 2009, s. 9).

Ważne dla nas wydarzenia stają się czasami momentami przełomowymi, punktami zwrotnymi, kiedy to wyzwala się w nas potrzeba, a tym samym odwaga, by podzielić się swoimi doświadczeniami, by złożyć świadectwo.

Jak zatem widać, motywacja do tego, by spisać i opublikować to, co pamiętamy może być związana z wewnętrznymi przeżyciami, pragnieniami, lecz czasem rodzi się z pobudek zewnętrznych. Niekiedy może się zrodzić w wyniku określonych zdarzeń lub dzięki spotkaniu innych osób, które uświadamiają moc i znaczenie naszych wspomnień na przykład dla zachowania pamięci o wydarzeniach globalnych, które miały wpływ na ludzkość, a najbardziej namacalne

są dzięki świadectwom pojedynczych jednostek. A zatem krótko mówiąc: **dzięki innym i z myślą o innych.**

Motywacja taka najwyraźniej towarzyszyła Anne Frank, która jako trzynastoletnia żydowska dziewczynka ukrywająca się podczas II wojny światowej prowadziła osobliwy dziennik, w formie listów do nieistniejącej przyjaciółki Kitty. We wstępie do opublikowanych po wojnie wspomnień czytamy: *Od 12 czerwca 1942 do 1 sierpnia 1944 roku Anne Frank prowadziła dziennik. Pisała swoje listy tylko dla siebie, aż wiosną 1944 usłyszała w Radiu Oranje przemówienie holenderskiego ministra szkolnictwa na emigracji, Bolkenstaina. Powiedział, że po wojnie muszą zostać zebrane i opublikowane wszystkie świadectwa cierpienia narodu holenderskiego w czasie okupacji niemieckiej. Jako przykład podał między innymi dzienniki. Pod wpływem tego przemówienia Anne Frank postanowiła wydać po wojnie książkę. Jej dziennik miał tu służyć za podstawę* (Frank 2007, s. 5).

Siłę i znaczenie tego motywu odnajdujemy również we wspomnianych wcześniej „Listach z pudełka" autorstwa Ann Kirschner, która opublikowała sekretne listy swojej matki Sali. W przedmowie czytamy*: Odwadze Sali towarzyszył instynkt archiwistki. Przez pięć lat trzymała papiery w ukryciu, chowając je przed strażnikami, ryzykując, że zostanie za to surowo ukarana. Tworząc dokumentalny zapis swej udręki, włączała się w odwieczną, starą jak Biblia tradycję odnotowania dotykających społeczność nieszczęść. W całej Europie w gettach i obozach koncentracyjnych ludzie zapisywali i zachowywali naoczne świadectwa i dzienniki. „Bracia, zapisujcie wszystko, co widzicie i słyszycie* – nalegał historyk Simon Dubonow, opuszczając getto w Rydze – *zachowujcie notatki! Starannie ukrywano archiwa w bańkach na mleko (…) w pojemnikach zakopywanych w przeklętej ziemi Auschwitz. Te podstawowe źródła, w przeciwieństwie do spisanych po wojnie relacji naocznych świadków, nie były narażone na kaprysy pamięci. W większości przypadków przetrwały swoich autorów* (Kirschner 2008, s. 17).

W powyższych przykładach widoczna zdaje się być myśl, którą sformułował Duccio Demetrio: *Pamięć pielęgnowana przez nas samych (również z myślą o innych) wyzwala w nas moc ponownego przeżywania i potęguje sens uczenia o życiu lub przynajmniej o niektórych jego fragmentach, które udało się nam rozumowo ogarnąć* (Demetrio 2009, s. 6).

Z myślą o „innych", lecz bardzo precyzyjnie określonych odbiorcach, podjął się napisania autobiografii Gustaw Holoubek, który napisał: *chciałem moim drogim dzieciom, Ewie, Magdalenie i Jasiowi, i mojemu wnukowi Piotrowi, z którymi tak strasznie mało rozmawiałem – przedstawić się, powiedzieć im, kim byłem, kim jestem i kim chciałbym być. Aby do tego, co o mnie od innych usłyszą, usłyszeli jeszcze głos bardzo ich kochającego ojca* (Holoubek 2009, s. 203).

Ten sam motyw **(z myślą o innych**) towarzyszył również Karolinie Otwinowskiej, która we wstępie do swojej autobiograficznej powieści napisała:

Ta książka to relacja z mojego życia, z dziesięciu lat walki z samą sobą, próby wydostania z klatki własnego umysłu. Chorując na anoreksję, zaczęłam prowadzić pamiętnik. Początkowo pełnił on jedynie funkcję terapeutyczną, z czasem zaczął przybierać postać książki. Choć moja historia jeszcze się nie skończyła, zrobiłam pewną pauzę, ponieważ uznałam, że powinnam podzielić się moimi doświadczeniami (…). Wyciągając na światło dzienne najintymniejsze szczegóły mojego życia z chorobą, z okrutną dokładnością opisując kodeks anoreksji, pragnęłam ostrzec innych (…). Mam ogromną nadzieję, że publikacja tego pamiętnika pomoże choć niektórym chorującym zamknąć wrota anoreksji (Otwinowska, Mazur 2009, s. 196).

W przywołanym fragmencie narracji autorka zwróciła uwagę również na inny niezwykle ważny motyw, który może towarzyszyć osobom zapisującym czy wręcz archiwizującym swoje wspomnienia. Mam tutaj na myśli **kojącą i oczyszczającą moc wspominania**. Motyw ten towarzyszył już w starożytności, m.in. Senece i Markowi Aureliuszowi, którzy pisali listy i utrwalali „wspomnienia" w celu autoterapeutycznym. Współcześnie terapeutycznemu wymiarowi pisania o sobie wiele miejsca poświęcił Duccio Demetrio (Demetrio 2000). Bezpośrednie nawiązania do tego właśnie motywu odnajdujemy we fragmencie powieści autobiograficznej autorstwa Katarzyny Nowak, córki Doroty Terakowskiej:

Ja znalazłam w jej książkach to, czego szukałam. Ona znalazła to, co zgubiła. Teraz, gdy odeszła, odczytuję te książki inaczej. Już wiem, dlaczego tak starannie zamykała się na wiele godzin w „pokoju komputerowym", w którym pisała, i spowita dymem papierosowym, z orzeszkami w zasięgu ręki, izolowała się od nas (…). Tam odnajdywała się wśród nie zawsze przyjemnych wspomnień, dręczących ją leków i obsesji, niespełnionych marzeń, nadziei i przenosiła je na kartki papieru. Po czym, niejako „oczyszczona", wychodziła z impetem z pokoju i jak gdyby nigdy nic mówiła: – To co, Maciuś? Może brokuły na kolację? – mimo że dochodziła druga w nocy (Nowak 2005, s. 18).

Jolanta Landy-Tołwińska, która była jedną z inicjatorek konkursu na pamiętnik samouka, również zwracała uwagę na motywy autoterapeutyczne, towarzyszące autorom pamiętników. W nadesłanych pracach ujawniło się bowiem wiele motywów o tymże właśnie charakterze. Przede wszystkim pragnienie podzielenia się swymi przeżyciami z kimś życzliwym i mądrym, a jednocześnie dalekim, z kimś, kto zrozumie, ale nie osądzi źle, nie wyśmieje. Potrzeba zrzucenia z siebie ciężaru, oczyszczenia się (rodzaju katharsis), jakby spowiedzi (Landy-Tołwińska 1968, s. 16). A oto sugestywne przykłady, fragmenty pamiętników samouków: *Nie wiem, czy ten mój pamiętnik będzie ciekawy, ale tak często to wszystko przeżywam, że czuję po prostu potrzebę pisania i podzielenia się z kimś swoimi przeżyciami i tarapatami* (Landy-Tołwińska 1968, s. 17).

A teraz choc mi troche nasercó lżej, bo to jak spowiec, bom taka sama jedna a monsz mnie nie rozumnie (…) (Landy-Tołwińska 1968, s. 17).

Chce z kimś się podzielić, komos opowiediec ten swoj okrotny los, wiem, ze to nic nie pomoże, ale te niebiosa jak im ciężko nieraz to też palą błyskawice i biją gromy, chcą wyładować się, człowiek również jak wygada się ze swoich cierpień to ulży (Landy-Tołwińska 1968, s. 18).

Pisząc te kilka słów, odczuwam, ze zrzucam ze siebie część ciężaru, tak samo jakbym zwierzał się przyjacielowi ze swojej niedoli (Landy-Tołwińska 1968, s. 18).

Motyw terapeutyczny dotyczący wspominania wydaje się być ściśle związany z potrzebą zrozumienia i oswojenia otaczającej rzeczywistości. A oto fragmenty narracji, które zdają się być tego doskonałą egzemplifikacją:

(…) tej wiosny byłam zbyt zajęta, aby dużo czytać, myśleć czy regularnie prowadzić dziennik. Po dniu długiego wkuwania lub ciężkiej pracy fizycznej szłam do łóżka śmiertelnie zmęczona i natychmiast zapadałam w głęboki sen. Po dziennik sięgałam tylko wtedy, gdy jakieś silne przeżycie za dnia nie dawało mi zasnąć w nocy (Bauman 2009, s. 83).

Od jedenastego roku życia prowadziłam dziennik, pisałam notatki, listy do samej siebie, rysowałam i pisałam bajki. Był to cały bliski mi, a niedostępny dla innych świat (Bergman, Maria von Rosen 2007, s. 9).

W tych mrocznych dniach pozornej stabilizacji nie miałam przy sobie żadnej przyjaciółki czy kogokolwiek w moim wieku, komu mogłabym zwierzyć się ze swoich myśli. Więc po długiej przerwie sięgnęłam znów po pamiętnik (Bauman 2009, s. 118).

Terapeutyczny wymiar wspominania towarzyszy niezwykle często osobom, podejmującym się spisywania swoich doświadczeń w uwspółcześnionej formie. Mam tutaj na myśli wirtualne dzienniki czy pamiętniki, czyli tzw. blogi internetowe. Jedna z blogujących kobiet, Agata, która kilka lat temu przeżyła osobistą tragedię, bo straciła syna, pisze:

Na pozór jestem normalną kobietą. (…) nie obnoszę się ze swoim bólem, nie wymagam dla siebie żadnej taryfy ulgowej. Ale ten ból jest, toczy serce jak robak. I dlatego powstał ten blog. (…) mój konfesjonał. Moja ściana płaczu. Oczyszczalnia – pisze w jednej z notek, odpowiadając na komentarze. (…) *zdarzyło jej się pomyśleć, że blog spełnił swoją najważniejszą, terapeutyczną rolę, że przeprowadził ją przez ten najgorszy czas. – A jak czytam, że ktoś dzięki temu mojemu pisaniu zatrzymał się, żeby przytulić swoje dziecko, to wiem, że warto pisać* – mówi Agata[4].

Podobny motyw – **potrzeba podzielenia się swoim cierpieniem i bólem**. Chęć spojrzenia na swoje doświadczenia z innej perspektywy, ale również próba oswojenia otaczającej rzeczywistości i trudnych życiowych doświadczeń towarzyszyły Annie, która tak komentuje swoje „blogowanie": *Blog dał mi wtedy wolność w wyrażaniu swoich uczuć. Zdawałam sobie sprawę, że bliscy mi ludzie nie są w stanie pojąć tego, co ja czuję. Nie byli też w stanie zrozumieć mojego*

[4] http://blog.onet.pl/39285,archiwum_goracy.html (pobrano 10.11.2009).

zachowania, które czasem było irracjonalne i pozbawione logiki. (…) dzięki pisaniu zmieniło się moje postrzeganie świata i ludzi, bo to dzięki niemu mam możliwość zobaczenia wszystkiego z innej perspektywy (…). Pisanie jest też sposobem na pokazanie światu, jak bezcenne jest ludzkie życie. Robię to dla siebie, ale też dla ludzi – mówi Anna[5].

Jak zatem widać, powodem pisania o sobie może być również potrzeba odnalezienia bądź wskrzeszenia w sobie sensu czy też **motywacji do życia**. Pisze o tym również Ann Kirschner, odwołując się do listów swojej matki: *Czy wiesz, dlaczego tak dużo piszę? Bo dopóki czytasz, dopóty jesteśmy razem – napisała jej (Sali, matce Ann Kirschner) siostra Rózia. Ich więź pozostawała żywa dzięki kartce papieru. Sala musiała zachować otrzymywane listy. Były dla niej tym, co najważniejsze: przyjaciółmi i krewnymi, którzy ją kochali. (…) zachowanie tych pisanych słów – za co łatwo mogła zostać skazana na śmierć – było bezpośrednio i nierozerwalnie związane z ratowaniem własnego życia. Zaczęłam pojmować jej logikę: ryzyko, jakie ponosiła, ukrywając listy, było niczym w porównaniu z najwyższym niebezpieczeństwem, jakie groziło jej bez nich, ponieważ wówczas utraciłaby motywację do życia* (Kirschner 2008, s. 18).

Listy, to jak również pisze wspomniana autorka **podróż ku samopoznaniu** dla obu stron – osoby piszącej i czytającej. Listy dają wiedzę o drugim człowieku, o sile przyjaźni i śmiechu, o wytrwałości życia i miłości nawet w najbardziej niezwykłych okolicznościach (Kirschner 2008, s. 20).

Z kolei chęć i potrzeba odbycia **podróży wehikułem czasu**, do okresów, zdarzeń czy miejsc, które pozostawiły niezatarte ślady w naszej pamięci to kolejny motyw, bardzo często towarzyszący autorom materiałów o charakterze autobiograficznym. A oto kilka sugestywnych fragmentów:

Zasiadając do pisania tej książki, czułam się jakbym wychodziła kuchennymi drzwiami mojego domu w Elizabeth, w stanie New Jersey prosto do rodzinnego domu w Żółkwi. Chociaż zdarzenia opisane w tej książce miały miejsce ponad sześćdziesiąt lat temu, zostały ze mną na zawsze. Jak wielu innych ocalonych, przeżywam ją ciągle od nowa (…) (Kramer, Glantz 2009, s. 7–8).

Jest to więc książka oparta na faktach (…). Wróciłam w miejsca, gdzie kiedyś mieszkałam. Wertowałam opasłe pamiętniki, w których dzień po dniu notowałam ówczesne przeżycia (…). Otwierałam drzwi do pokojów, w których nie byłam od dziesięcioleci. Wchodziłam do środka. Siadałam, myślałam i wspominałam. Znów słyszałam głosy z dzieciństwa. Słyszałam śmiech i płacz. Szukałam w pamięci tego, co chciałam opisać – zdarzeń, ludzi, miejsc, odgłosów i zapachów. (…) Ilekroć zamknę oczy, wracają do mnie obrazy i dźwięki tamtych czasów (Wu, Engelmann 2008, s. 10).

Chęć odbycia podróży wehikułem czasu, w sposób bardzo sugestywny zaznaczyła w swej narracji Agatha Christie: *a zatem zamierzam delektować się wspomnieniami – bez pośpiechu – pisząc sobie po parę stroniczek od czasu do*

[5] http://blog.onet.pl/39285,2,archiwum_goracy.html (pobrano 11.11.2009).

czasu. Zadanie to pewno zabierze mi wiele lat. Lecz dlaczego właściwie nazywam to zadaniem? To raczej przywilej. Ujrzałam kiedyś stary chiński obraz, który bardzo mi się spodobał. Widać na nim było starca siedzącego pod drzewem i bawiącego się przekładaniem sznurka z palców na palce. Obraz nosił tytuł stary człowiek delektuje się próżnowaniem. Nigdy go nie zapomniałam. Tak więc ustaliwszy, że będę smakować wspomnienia, powinnam chyba już zacząć (Christie 2010, s. 9).

Podróż wehikułem czasu może również bardzo szybko przybrać formę swoistej **ucieczki od tego, co nas otacza, czego nie rozumiemy,** wreszcie **ucieczki od samych siebie**. Janina Bauman w swej powieści autobiograficznej wspomina: *Nie przestawałam pisać. Było to dla mnie błogosławieństwem, ucieczką od beznadziejnej rzeczywistości* (Bauman 2009, s. 193).

Inna autorka, Klara Kramer, również odwołuje się do tego motywu mobilizującego ją do zapisywania swojej codzienności w dzienniku: *Otworzyłam dziennik i zaczęłam pisać. Czasem pisałam, żeby odizolować się od świata; kiedy indziej, żeby uciec przed nudą albo uniknąć udziału w sprzeczce, niekiedy zaś po to, żeby nie pozwolić sobie zapomnieć* (Kramer, Glantz 2009, s. 191).

Jak zatem widać, pisanie może stać się swoistą ucieczką od opresyjnej i beznadziejnej rzeczywistości. Podróż do przeszłości i do wspomnień oraz zapisywanie ich pozwala otoczyć *zaroślami niepamięci* trudną codzienność, przynajmniej na czas metaforycznej podróży.

Ucieczka stała się również siłą motywującą Janinę Turek do spisywania swojego niezwykłego dziennika. Janina, pozornie prosta i zwyczajna kobieta zdecydowała się uchwycić w spisywanym przez siebie, przez 57 lat, dzienniku, pamięć o niemal każdym elemencie codzienności. „Zapisywała wszystko, co robiła. Nieprzerwanie, dzień po dniu, od roku 1943 do 2000 zanotowała: ile razy odbierała telefon w domu i kto dzwonił (38 196 razy); ile razy dzwoniła do kogoś (6257 razy); gdzie i kogo widziała przypadkowo i powiedziała „Dzień dobry" (23 397 razy); ile odbyła spotkań umawianych (1922); ile dała prezentów, komu i jakich (5817); ile dostała prezentów (10 868); ile razy grała w brydża (1500); ile razy w domino (19); ile razy była w teatrze (110); ile obejrzała programów w TV (70 042) i tym podobne. Przez 57 lat zanotowała i policzyła wszystkie przyjęcia, wycieczki, tańce, przedmioty znalezione, listy, lektury, wyjścia do kina, noclegi poza domem, wizyty przyjmowane, wizyty składane, śniadania, obiady, kolacje. Najpierw prowadziła jeden zeszyt dla wszystkich dziedzin życia, potem każda dziedzina otrzymała własny notes. Nie notowała każdego posiłku, tu stosowała pewien system: w jednym roku notowała wszystkie śniadania, w następnym – obiady, w jeszcze następnym – kolacje. Po trzech latach – znów śniadania. Dzięki temu znamy 4463 śniadania Janiny Turek, 5387 obiadów, 5936 kolacji. Odnotowywała nawet reklamy obejrzane w telewizji. Zaznaczała, czy program był czarno-biały czy kolorowy i na jakim go widziała odbiorniku. Ktoś może zapytać: po co to wszystko? Odpowiedzi udziela sama autorka: *Żyję, czy udaję, że żyję? To notowanie, ta statystyka ma mnie samą*

oszukać? Gdybym przestała zapisywać, musiałabym wrócić do siebie samej (Szczygieł 2001, s. 7).

Zakończenie

Ukazane przeze mnie fragmenty narracji, niewątpliwie potwierdzają myśl Wisławy Szymborskiej, do której nawiązałam na wstępie. Trudne jest życie z pamięcią, lecz dookoła nas pojawia się coraz to więcej pokus i sił motywujących do tego, by zmierzyć się z pamięcią i doświadczeniami, nawet tymi najbardziej bolesnymi, w sposób dojrzały i rozwojowy. Dokonując przeglądu literatury o charakterze autobiograficznym, dostrzegłam motywy, pobudki mobilizujące osoby w różnym wieku, różnego pochodzenia, żyjące w różnych okolicznościach, stanowiące swoistą pokusę do spisywania swoich doświadczeń i wspomnień w formie pamiętników, dzienników, listów czy też opowieści. A zatem chęć i potrzeba, by **ocalić od zapomnienia** przeżycia i zdarzenia, których doświadczamy**. Poczucie obowiązku,** które staje się wręcz nakazem wewnętrznym, który nie sposób zlekceważyć. **Przełomowe wydarzenia w naszym życiu,** które być może ukazują wagę i znaczenie wspomnień**.** Motywy do pisania rodzą się też **dzięki innym i z myślą o innych.** Mogą być wynikiem potrzeby zaznania **ukojenia i oczyszczenia, bądź potrzebą zrozumienia i oswojenia otaczającej rzeczywistości,** czy też wynikać z **potrzeby podzielenia się swoim cierpieniem i bólem z innymi.** Chęć wskrzeszenia **motywacji do życia**, odbycia **podróży ku samopoznaniu** bądź też **podróży wehikułem czasu,** do miejsc i zdarzeń, które minęły bezpowrotnie. Potrzeba **ucieczki od tego, co nas otacza, czego nie rozumiemy,** wreszcie **ucieczka od samych siebie** to motywy, które ujawniły się w podjętych przeze mnie poszukiwaniach. Warto w tym miejscu zaznaczyć, iż wymienione przeze mnie w niniejszej refleksji pobudki towarzyszące osobom spisującym swoje wspomnienia bądź podejmującym trud spisywania relacji ze swojego życia w postaci dzienników, nie aspirują do jakiejś konkretnej kategoryzacji. Bardzo często motywy te wzajemnie przenikają się i uzupełniają, często nie można mówić tylko o jednym konkretnym motywie, a wręcz o całym ich zbiorze, czego przykładem jest dziennik Sławomira Mrożka. Autor we wstępie zaznaczył: *we wrześniu, czternaście lat temu, zacząłem pisać dziennik (…). Monstrum składało się z trzech motywów: potrzeba znalezienia się jakoś sam na sam z czystym papierem, potrzeba załkania przed kimś, choćbym to był ja sam, gromadzenie jakichś doświadczeń, notatek z lektury, poglądów* (Mrożek 2010, s. 5).

Pokusą do spisywania wspomnień z całą pewnością mogą być różnego rodzaju publikacje, opracowania naukowe, które ukazują wartość i rozwojową moc pamięci autobiograficznej, ale przede wszystkim zdaje się być ona związana bezpośrednio z doświadczeniami innych osób, którzy próbę ową podjęli i dzielą się swoim doświadczeniami w tym zakresie, ukazują wartość wspominania. *Pokusa pisania o sobie* – jak pisze Duccio Demetrio – *w przypadku każ-*

dego człowieka, dyktowana jest, tylko i wyłącznie, całkowicie zrozumiałą potrzebą intensywniejszego czucia życia poprzez ożywianie wspomnień i pisemne ich utrwalenie, co w efekcie rodzi zapomnienie o śmierci, celebrowanie bycia w teraźniejszości i zarazem bycie w przeszłości (Demetrio 2009, s. 35–36). Z kolei niemożność opowiadania o sobie – czy to w formie pisemnej czy ustnej staje się cierpieniem. Również z pedagogicznego punktu widzenia, wskrzeszanie przeszłości jest wartością w wielu wymiarach: niesie ze sobą wartości edukacyjne w szeroko rozumianym znaczeniu tego słowa, ale również wyznacza zadania związane z motywowaniem drugiego człowieka do podejmowania wysiłku uchwycenia swoich wspomnień. Motywujące w tym zakresie są słowa Duccio Demetrio, obok których nie sposób przejść obojętnie: *Jeśli bowiem, w życiu prywatnym i społecznym nie zostanie wskrzeszona tradycja przekazywania świadectw z pokolenia na pokolenie i jeśli nie odżyje rytuał przywoływania wspomnień, skazani zostaniemy na pogrążanie się w fikcji i pozorach* (Demetrio 2009, s. 6).

Bibliografia

1. Bauman J. (2009), *Zima o poranku. Opowieść dziewczynki z warszawskiego getta*, Wydawnictwo Znak, Kraków.
2. Bergman I., Rosen M. (2007), *Trzy dzienniki zestawione przez Marię von Rosen i Ingmara Bergmana,* tłum. T. Szczepański, Wydawnictwo Słowo/Obraz Terytoria, Gdańsk.
3. Brodski J. (2006), *W półtora pokoju*, tłum. A. Husarska, [w]: Brodski J.: *Mniej niż ktoś. Eseje*, Wydawnictwo Znak, Kraków.
4. Christie A. (2010), *Autobiografia*, tłum. M. Konikowska, T. Lechowska, Wydawnictwo Dolnośląskie, Wrocław.
5. Demetrio D. (1999), *Zabawa na tle życia. Gra autobiograficzna w edukacji dorosłych*, Wydawnictwo Impuls, Kraków.
6. Demetrio D. (2000), *Autobiografia. Terapeutyczny wymiar pisania o sobie,* tłum A. Skolimowska, Wydawnictwo Impuls, Kraków.
7. Demetrio D. (2009), *Pedagogika pamięci. W trosce o nas samych, z myślą o innych*, Wydawnictwo WSHS, Łódź.
8. Frank A. (2007), *Dziennik. 12 czerwca 1942–1 sierpnia 1944,* tłum. A. Dehue-Oczko*,* Wydawnictwo Znak, Kraków.
9. Holoubek G. (2009), *Wspomnienia z niepamięci*, Wydawnictwo Marginesy, Warszawa.
10. Kirschner A. (2008), *Listy z pudełka. Sekret mojej mamy*, tłum. B. Gadomska, Wydawnictwo AMF, Warszawa.
11. Kramer C.; Glantz S. (2009), *Wojna Klary. Prawdziwa historia cudownego ocalenia z Holokaustu,* tłum. Anna Sak, Wydawnictwo Znak, Kraków.
12. *Księga wakacyjnych wspomnień. Notatki z podróży dalekich i bliskich*. Opracowała Marta Górska, Wydawnictwo Olimp Media, Poznań 2009.

13. Landy-Tołwińska J. (1968), *Od samouctwa do samokształcenia. Na podstawie 300 pamiętników samouków,* PWN, Warszawa.
14. Malmsten B. (2004), *Moje pierwsze życie*, tłum. B. Walczak-Larsson, Wydawnictwo Literackie, Kraków.
15. Maruszewski T. (2005), *Pamięć autobiograficzna*, GWP, Gdańsk.
16. Mrożek S. (2010), *Dziennik, Tom 1, 1962–1969*, Wydawnictwo Literackie, Kraków.
17. *Nasza historia, nasze życie. Zapiski dziadków dla wnuków* (2009), Wydawnictwo Bellona, Warszawa.
18. Nowak K.T. (2005), *Moja mama czarownica. Opowieść o Dorocie Terakowskiej*, Wydawnictwo Literackie, Kraków.
19. Otwinowska K., Mazur A. (2009), *Dieta (nie)życia*, Nasza Księgarnia, Warszawa.
20. Ratajczak Z. (2006), *Zachwyt i logika czynu. Portret intelektualny Tadeusza Tomaszewskiego*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
21. Schacter D.L. (2003), *Siedem grzechów głównych pamięci. Jak zapominamy i zapamiętujemy*, PIW, Warszawa.
22. Szczygieł M. (2001), *Reality*. „Wysokie Obcasy", s. 6–7.
23. Szymborska W. (2009), *Tutaj,* Wydawnictwo Znak, Kraków.
24. *Wobec przeszłości. Pamięć przeszłości jako element kultury współczesnej*, (2005), red. A. Szpociński, Narodowe Centrum Kultury, Warszawa.
25. Wu E., Engelmann L. (2008), *Piórko na wietrze. Dzieciństwo odebrane przez brutalne rządy Mao*, tłum. Dorota Kozińska, Świat Książki, Warszawa.
26. http://blog.onet.pl/39285,archiwum_goracy.html (pobrano 10.11.2009).
27. http://blog.onet.pl/39285,2,archiwum_goracy.html (pobrano 11.11.2009).

A stroll through gardens of remembrance and the shrubs of nonexistence, that is one the motives for writing down a life journal and biographical memoirs

Key words: Biography, memoirs, memories, diaries, history

Summary: The article relates to biographical studies, which have recently seen a veritable revival. The reflections in this are related to the phenomenon of human memory, within which the author has described two areas – spaces, which she metaphorically describes as the garden of remembrance and the shrubs of nonexistence. The author makes an attempt at showing the motives, the reason mobilising a person to write autobiographical texts, relations of their life or writing down their memories. The author bases her reflections on pieces of narration from authors of published materials of an autobiographical nature, such as journals, diaries, memoirs or letters. The fragments in question demonstrate that the motivation for making the effort of writing down one's reflections and memories is very often the will and need to preserve experiences. Quite often there is a sort of obligation, an internal imperative, which is difficult to ignore. Further motives enumerated by the au-

thor are, among others: a groundbreaking occurence in our lives (which shows us the importance of memories); a need for cleansing and consolation (the so-called katharsis); a need to understand and tame reality; a willingness to share suffering and pain with others; a will to revive a motivation to live and to make a trip towards knowledge of the self, or a need to escape what surrounds us and we do not understand.

Dane do korespondencji:
Dr Monika Sulik
Uniwersytet Śląski, Wydział Pedagogiki i Psychologii
ul. Grażyńskiego 53,
40-126 Katowice
tel. 512 251 242
monika.sulik@us.edu.pl

Edukacja Dorosłych 2011, nr 1 ISSN 1230-929 X

Małgorzata Kamińska-Juckiewicz

REKONSTRUKCJA KONCEPCJI SIŁ LUDZKICH WE WSPÓŁCZESNEJ WIZJI KAPITAŁU SPOŁECZNEGO

Słowa kluczowe: demokratyczna edukacja, siły społeczne, budowanie kapitału społecznego.

Streszczenie: Niniejszy tekst to próba odpowiedzi na pytania: W jaki sposób koncepcja sił ludzkich może być analizowana na podłożu potrzeb społecznych jednostkowych i zbiorowych, wynikających z aktualnych demokratycznych przemian politycznych, gospodarczych, kulturowych i społecznych? Czy obecna sytuacja „kryzysu demokracji" może posłużyć się kategorią sił ludzkich w „naprawianiu" życia społecznego? Opierając się na interpretacji koncepcji sił ludzkich, dokonanej przez Aleksandra Kamińskiego w latach 70. minionego stulecia, należy ją odtworzyć i przenieść na grunt współczesnych oddziaływań środowiskowych. Rekonstrukcja koncepcji sił ludzkich daje możliwość spojrzenia na życie społeczne z innej niż dotychczas perspektywy. Jest realizacją humanistycznej koncepcji człowieka, ukierunkowanej na holistyczny obraz jego aktywności życiowej, zawodowej, rodzinnej, społecznej, politycznej, kulturalnej. W aktywizowaniu sił społecznych z punktu widzenia demokratycznych zasad współżycia i współdziałania ludzi niezwykle ważną rolę odgrywa edukacja, a szczególnie wychowanie społeczne i obywatelskie, przygotowanie do świadomego uczestnictwa w zmianach społecznych, do kreowania tych zmian, do pokonywania trudności i unikania zagrożeń.

Kłopoty z demokracją

Demokratyzacja życia politycznego, gospodarczego i społecznego w Polsce i towarzyszące jej przemiany powinny prowadzić do normalizacji sytuacji ekonomicznej i społecznej obywateli, powinny nieść ze sobą poczucie własności dokonujących się procesów, przejmowanie kontroli nad własnym życiem, poprawę relacji międzyludzkich. Praktyczne spojrzenie na te założenia nie skłania niestety do budujących refleksji. Andrzej Radziewicz – Winnicki (Radziewicz-Winnicki 2004, s. 15) przytacza nawet termin trwającego dziś „kryzysu demokracji", wynikającego z nieudolnie przeprowadzonej transformacji ustrojowej. Mówi się o stanie próżni aksjologicznej w sferze życia aspołecznego oraz

braku klarownych i skutecznych rozwiązań w przebiegu zmiany społecznej. Nowy ład społeczny często bazuje na regułach poprzedniego systemu socjalistycznego. Jest to wynik niedostatecznego utrwalenia w społeczeństwie nowego liberalno-demokratycznego układu, wraz z normami, wzorami, wartościami. W budowaniu demokratycznego ładu społecznego nie pomaga ogólnikowość i populizm głoszonych przez polityków haseł oraz ich słaba wiarygodność (Radziewicz-Winnicki 2004, s. 16).

Nie sprzyja to budowaniu atmosfery zaufania społecznego i porozumienia w godzeniu interesów osobistych z interesem publicznym, dochodzeniu do konstruktywnych rozwiązań, zawierania kompromisu. Nie sprzyja uczestnictwu ludzi w życiu społecznym, w życiu obywatelskim. Unikają oni brania odpowiedzialności za siebie i innych, za własną rodzinę. Nie potrafią się odnaleźć w świecie wolnego rynku, nie interesują się sprawami publicznymi, nie zauważają potrzeb innych ludzi. Zagubieni i zdezorientowani nie radzą sobie w zderzeniu z rzeczywistością, która ich przytłacza i dezintegruje. Stają się ofiarami nieprzemyślanych decyzji władz, kierujących się partykularnym interesem własnej grupy czy partii. Bezsilność w kontakcie z wszelkiego rodzaju monopolistami dóbr i świadczeń przybiera formę frustracji i zniechęcenia. Postawa wyuczonej bezradności nie jest już dziś pozostałością po poprzednim ustroju. Można mówić o swoistej wyuczonej bezradności „bis", charakterystycznej dla epoki globalizmu i świata ponowoczesnego.

W opinii Jacquesa Delorsa (Raport dla UNESCO, 1998) *często system reprezentacji politycznej i charakteryzujący go model sprawowania władzy przechodzą kryzys: dystans, jaki pojawia się między rządem i rządzonymi, występowanie pod wpływem mediów nadmiernie emocjonalnych i nieuzasadnionych reakcji „polityka-spektakl", która stała się możliwa dzięki mediatyzacji debat, przedstawiane korupcji polityków narażają niektóre kraje na ryzyko „rządu sędziów" i coraz większe zniechęcenie obywateli do spraw publicznych* (Radziewicz-Winnicki 2004, s. 15).

Kryzys demokracji jako formy istnienia państwa towarzyszy innemu kryzysowi – kryzysowi ekonomicznemu, którego objawami i równocześnie mechanizmami są:

– sakralizacja indywidualnego i zbiorowego egoizmu,
– pogłębianie i utrwalanie rozwarstwienia społecznego,
– budowanie segregacyjnych społeczeństw,
– kolektywna marginalizacja wielkich zbiorowości społecznych,
– sakralizacja praw rynku, towaru, własności, konkurencji (Pilch 2009, s. 45).

Państwo współczesne, zdaniem Tadeusza Pilcha, realizuje specyficzną strategię „stróża nocnego" czuwającego nad bezpieczeństwem reguł, które stworzył ponowoczesny świat kultury i świat zglobalizowanej gospodarki. Przestrzeganie wolności przepływu idei, towarów i kapitału; z pozoru zasad demokratycznych, wielokrotnie już doprowadziło do globalnych dramatów. Niewydolność (naszego – przyp. autorki) państwa uwidacznia się w ograniczaniu funkcji opiekuńczej

instytucji i placówek edukacyjnych (np. opieka i edukacja zdrowotna, działania kompensacyjne i wspierające rozwój), w chorym chronicznie systemie sądowniczym, zbiurokratyzowanej i zdemoralizowanej administracji, niewydolnym aparacie ścigania, wysokiej korupcji oraz groteskowej jakości intelektualnej i moralnej klasy politycznej. Tadeusz Pilch wskazuje także na aspekty kryzysu kultury i wartości współczesnego człowieka. Kultura globalna niesie ze sobą kulturę rywalizacji i walki, kulturę nadsprawności, kulturę dominacji i kulturę wyłączającą współdziałanie i pomoc. Taka kultura uwalnia czyny jednostki od odpowiedzialności i rodzi mentalność buldożera. Tworzy obsesję sukcesu za każdą cenę, a szczęścia każe szukać w gromadzeniu wrażeń i rzeczy. Tworzy i usprawiedliwia klimat agresji. W takiej kulturze nie ma miejsca dla słabych dzieci, starców i chorych (Pilch 2009, s. 47–48).

Zjawisko, które nazywamy z braku lepszego określenia „siłami globalizacji", cechuje się najwyraźniej zupełną przypadkowością i skrajną nieprzewidywalnością przypływów i odpływów. Te zmiany – jak pisze Zygmunt Bauman – następują bez zapowiedzi – znikają gdzieś bezpowrotnie swojskie obrazy wsi i miast, gdzie czuliśmy się tak pewnie i bezpiecznie. W ich wyniku przetasowuje się ludzi i wprowadza zamęt w ich tożsamości społeczne – z dnia na dzień możemy stać się włóczęgami bez stałego adresu i tożsamości. Możemy stracić świadectwo naszej tożsamości lub poświadczoną tożsamość. Siły globalizacji są codziennie w stanie uczynić wszystko zupełnie bezkarnie – przypomina o tym widok stojących przed naszym progiem ludzi odrzuconych, wypędzonych z domu, by szukać środków do życia, odartych z własnej tożsamości i poczucia godności. W naszych czasach nie wymawiamy żadnych słów z większym namaszczeniem i upodobaniem niż „sieci", „powiązania" lub „znajomości" – tylko dlatego, że ich prawdziwa treść: ścisłe sieci, mocne i pewne związki, dojrzałe relacje, niemal całkiem wyblakła. (…) Boimy się pozostać sami, bezradni i nieszczęśliwi. Boimy się utraty towarzystwa, kochających nas osób, pomocnych rąk. Boimy się, by nas nie wywieziono na złomowisko. Najbardziej tęsknimy do pewności, że to wszystko się nie zdarzy – nie nam. Chcemy być wykluczeni z powszechnego i wszechobecnego wykluczenia… (Bauman 2007, s. 87).

W obawie przez odrzuceniem i zmarginalizowaniem staramy się utrzymywać jako takie relacje i stosunki z innymi ludźmi, nie dbamy o ich jakość i trwałość. Jednocześnie uciekamy od ludzi, unikamy zobowiązań i bliższych związków, które mogłyby nas w jakiś sposób ograniczać. Sami zamykamy się w swoim świecie, eliminujemy przyjaciół i znajomych, ale także ludzi „innych" pod jakimś względem, którzy mogą „zagrozić" naszemu poczuciu autonomii i niezależności. Trwamy w niszczącej więzi międzyludzkie indywidualizacji zachowań i poglądów, izolacji i wyobcowaniu wobec odmiennych, nieznanych, trudnych zjawisk społecznych i kulturowych, mimo, że wywołuje to stan osamotnienia i pustki społecznej wokół nas. Wówczas rodzą się bariery utrudniające proces tworzenia kapitału społecznego, który – jak wyjaśnia Maria Theiss – *można rozumieć jako sieć powiązań i norm społecznych, które przyczyniają się do*

współdziałania osób dla poprawy indywidualnej sytuacji życiowej oraz zapobiegania i rozwiązywania problemów społecznych (Theiss 2009, s. 83). Kapitał społeczny rozumiany jako potencjał, którym dysponują ludzie w obszarze zinternalizowanych, uwewnętrznionych wartości i zasad postępowania, zaufania wobec siebie nawzajem, okazywania spolegliwości i aktywnej postawy wobec wspólnych problemów i spraw, jest uznawany za ważny składnik kapitału intelektualnego danej zbiorowości społecznej. Obok kapitału ludzkiego, strukturalnego i relacyjnego kapitał społeczny uznaje się za element wspierający rozwój i osiąganie oczekiwanego poziomu życia, pracy i nauki wśród członków społeczeństwa (Raport o Kapitale Intelektualnym Polski 2008, s. 6, 22).

Osłabienie więzi społecznych

Wspomniane powyżej sieci powiązań i norm społecznych nie oznaczają dziś wcale trwałych więzi międzyludzkich, które tworzą się w procesie integracji społecznej i wzmacniają spójność grup społecznych. Wręcz przeciwnie, coraz częściej zauważamy niepokojącą powierzchowność, lakoniczność, płytkość i kruchość relacji między ludźmi, które znajdują swe umocowanie w utrzymywaniu kontaktów na zasadzie chwilowości i przypadkowości, a nie bliskości spotkań „twarzą w twarz". Przyczyn tego zjawiska możemy doszukiwać się zarówno w postępie technologicznym i teleinformatycznym, jak i w specyfice życia w świecie ponowoczesnym. Wszechwładne media i rozwój różnych form szybkiego komunikowania się (telefony komórkowe, Internet) dopasowują się do potrzeb ludzi. Szybkie tempo życia, konieczność nieustannego reagowania na nowości, aktualne problemy, ważne informacje, przymus „bycia na fali" – to wszystko generuje z reguły negatywne skutki dla stanu więzi społecznych. Bardzo trudno utrzymywać bliskie stosunki społeczne oparte na sile związków emocjonalnych (określanych także jako związki ekspresyjne, ze względu na charakter celów samych w sobie), na zaangażowaniu osobistym, osobistej znajomości, bezinteresowności kontaktów. Osobowe więzi w środowisku rodzinnym, rówieśniczym i lokalnym jako związki konstytuujące wspólnotę ludzką ustępują miejsca więziom rzeczowym (instrumentalnym), charakterystycznym dla zbiorowości i interakcji celowych, gdzie „towarem" nie są emocje i przeżycia ludzi, ale wspólny interes, wymiana świadczeń i towarów. Więzi instrumentalne (Marshall 2008, s. 421) implikują współpracę tylko wtedy, gdy służy ona osiągnięciu jakiegoś ograniczonego i bezpośredniego celu, np. stosunek lekarz-pacjent.

Proces budowania więzi społecznych przebiega zazwyczaj długotrwale i jest czasochłonny. Niełatwo jest też podtrzymywać raz utworzone więzi. Sprzyjają temu, znane w pedagogice społecznej (Pilch 1995, s. 155), dwa warunki kształtowania się więzi społecznych wśród ludzi: styczność przestrzenna i łączność psychiczna. Według Tadeusza Pilcha (Pilch 1995,

s. 162) człowiek współczesny jest „skazany" na styczności przestrzenne. Jest to rodzaj konieczności mechanicznej, spowodowanej urbanizacją, ruchliwością przestrzenną ludzi, gęstością zaludnienia. Z tej konieczności powinno się rodzić zrozumienie, gotowość do istnienia w zbiorowości, tzw. aprobujące uczestnictwo. Łączność psychiczna rodzi się na gruncie swoistej identyfikacji, czyli utożsamiania się z innymi na płaszczyźnie tożsamości etnicznej, zawodowej, religijnej. Na płaszczyźnie stałych kontaktów w klubach, uczelniach, ogródkach, na spacerach z dziećmi. W wyniku poszukiwania wspólnych celów lub realizacji podobnych zadań: na kursach, w kołach zainteresowań, grupach ochotniczych np. straży pożarnej albo pomocy ludziom upośledzonym. Także w tysiącu innych sytuacji, gdzie człowiek postrzega drugiego człowieka jako partnera, wspólnika, towarzysza, pomocnika, oczekującego pomocy, czyli w sytuacji wyzwalającej w nas uczucia empatii, bliskości, aprobowanej zależności. Więź społeczna (Merta 2007, s. 15) łączy ludzi ze sobą, jest podstawą poczucia przynależności do grupy oraz gotowości do współdziałania i wywiązywania się ze swych obowiązków.

Wychowanie należy do tych działań społecznych i kulturowych, które wpisują się w budowanie osobistych więzi społecznych. Funkcja społeczna środowiska wychowawczego wyznaczana jest stycznością przestrzenną wychowawcy z wychowankiem w rodzinie, w przedszkolu i szkole, w organizacji młodzieżowej, placówce kulturalno-oświatowej, ale także – a może przede wszystkim – łącznością psychiczną. Nie wolno oddzielić wychowania od emocji, uczuć i wspólnego przeżywania „okruchów życia". To powinien być proces, który wyzwala i kreuje, jest ukierunkowany na wartościową zmianę, ale też sam musi ulegać konstruktywnej przemianie wewnętrznej. Skostnienie i konserwatyzm oddziaływań wychowawczych, brak znajomości i krytycznej analizy sytuacji społecznej, brak mądrego wglądu w otaczającą nas rzeczywistość, szybko powoduje erozję substancji społecznej, nagminne rozpadanie się więzi społecznych i wyłanianie się negatywnych zjawisk i problemów społecznych.

Więzi rodzinne, sąsiedzkie i lokalne, podobnie jak inne zjawiska społeczne, należy ujmować dynamicznie i historycznie. Przeobrażenia więzi we współczesnej rodzinie i społeczności lokalnej spowodowane są przez zmiany, jakie zaszły w strukturze, funkcjach i organizacji życia społecznego, głównie pod wpływem procesów urbanizacji i industrializacji. W nowych warunkach społeczno-ekonomicznych i kulturowych maleje rola rodziny tradycyjnej, wielopokoleniowej z patriarchalnym układem stosunków i dominacji rzeczowych elementów więzi. W społecznościach lokalnych nowego typu pojawiły się niekorzystne relacje międzyludzkie, np. anonimowości życia, poczucia osamotnienia (Kawula 1999, s. 331). Na anonimowość życia i działania we współczesnym środowisku lokalnym zwraca uwagę Ewa Kozdrowicz, zaliczając ponadto do niepokojących zjawisk, zagrażających wychowaniu społecznemu: brak więzi sąsiedzkich, brak społecznych autorytetów osobowych, zmniejszenie poczucia odpowiedzialności i kontroli nad młodymi, brak ofert spędzania czasu wolnego, poczucie braku

bezpieczeństwa socjalnego związane z bezrobociem i ubożeniem rodzin, brak perspektyw młodych ludzi na satysfakcjonującą realizację planów życiowych (założenie rodziny, dobra praca, mieszkanie) (Kozdrowicz 2006, s. 146).

Kryzys więzi osobowych, kryzys przyjaźni, lojalności, bliskości, empatii we współczesnym świecie opanowanym przez media i konsumpcyjne nastawienie do życia zmusza do refleksji i podjęcia konkretnych działań, pozwalających z jednej strony ograniczyć przejawy kryzysu, a drugiej strony zbudować strategię na przyszłość. Pomocą w przezwyciężaniu tych niekorzystnych czynników i zjawisk jest podjęcie starań w celu – jak zauważa Stanisław Kawula – *aktywizacji sił i więzi społecznych* (Kawula 1999, s. 331).

Uruchamianie sił ludzkich

Zygmunt Bauman, wskazując na koncepcję płynnej nowoczesności określa ją jako kontekst stwarzający presję emancypacji podmiotu, jego wyzwolenia. Jest to emancypacja wyrażająca się w uzyskaniu zdolności działania, pokonywania warunków rzeczywistości traktowanej jako krępująca, ograniczająca. Może ona przyjmować dwie formy wolności: obiektywnej i subiektywnej. Wykorzystując własną wolność w wymiarze obiektywnym, jednostka rozwija własne sprawstwo, zdolność działania, zaspokajania aspiracji i potrzeb odpowiednio do istniejących możliwości społecznych, prawnych, środowiskowych. W sytuacji, gdy wolność jest wykorzystywana na poziomie subiektywnym jednostka może rozwijać poczucie własnej autonomii, choć w rzeczywistości jednak nie wykorzystuje wszystkich istniejących możliwości realizacji własnych potrzeb i aspiracji bądź potrzeb środowiska (Bielska 2009, s. 72). Interpretację taką zestawić można z kluczową dla pedagogiki społecznej i klasyczną koncepcją sił ludzkich, zdefiniowanych przez Helenę Radlińską jako cechę posiadaną przez jednostki mocne, działające, sprawne oraz przez struktury, organizacje aktywne, realizujące określony cel (ideę) (Bielska 2009, s. 72).

Pojęcie sił ludzkich, wprowadzone przez Helenę Radlińską do pedagogiki społecznej w latach 30. ubiegłego wieku było ściśle związane z procesem wychowawczym. Według założeń Radlińskiej, opartych na ideologii polskiej lewicy niekomunistycznej, wychowanie ma służyć przygotowaniu obywateli do udziału we wspólnym dziele – stanowieniu postępu, w procesie wychowawczym należy godzić cele indywidualne z narodowymi, cele wspólne są nadrzędne wobec indywidualnych, a sprzeczności między jednostką i społeczeństwem ma przezwyciężać ustrój demokratyczny. W tak rozumianym wychowaniu siły ludzkie mają stanowić decydujący czynnik, a ich budzenie jest podstawową dyrektywą metodyczną (Szmagalski 1999, s. 269). Andrzej Olubiński przytacza to pojęcie w znaczeniu „sił społecznych" i wyjaśnia za Heleną Radlińską (1935): *(…) zespół określonych czynników i wartości funkcjonujących w środowisku, w postaci jednostkowych lub zbiorowych, jawnych lub ukrytych uzdolnień wyrażających się w pozytywnym działaniu* (Olubiński 2001, s. 163).

Koncepcja budzenia sił ludzkich jest nowatorska wobec założeń współczesnej pracy socjalnej w społeczeństwach demokratycznych, której powszechnie akceptowany cel stanowi pomaganie w osobistym i społecznym usamodzielnieniu się członkom społeczeństwa potrzebującym pomocy. Również we współczesnych teoriach edukacyjnych powszechnie przyjmowane są założenia o budzeniu aktywności poznawczej uczących się i umożliwianiu im kontroli nad własną pracą (Szmagalski 1999, s. 269).

W wizji budowania i rozwoju kapitału społecznego, odnoszącego się do potencjału zdolności współdziałania, przyswajania norm społecznych, poziomu zaufania i zaangażowania ludzi w proces rozwiązywania różnych problemów jednostkowych i zbiorowych, należałoby spojrzeć na koncepcję sił ludzkich z innej perspektywy i dokonać rekonstrukcji znaczeniowej. Potrzebne jest zatem pytanie: W jaki sposób koncepcja sił ludzkich może być analizowana na podłożu potrzeb społecznych jednostkowych i zbiorowych, wynikających z aktualnych demokratycznych przemian politycznych, gospodarczych, kulturowych i społecznych? Czy obecna sytuacja „kryzysu demokracji" może posłużyć się kategorią sił ludzkich w „naprawianiu" życia społecznego? Opierając się na interpretacji koncepcji sił ludzkich, dokonanej przez Aleksandra Kamińskiego w latach 70. minionego stulecia, należy ją odtworzyć i przenieść na grunt współczesnych oddziaływań środowiskowych. Według Aleksandra Kamińskiego *efektywność wychowawcza poczynań środowiskowych możliwa jest tylko wówczas, gdy wychowawca spożytkuje siły społeczne środowiska i opiera na nich swą działalność. Siły jednostkowe – to na ogół przywódcy opinii publicznej, realizatorzy pragnień zbiorowych, przodownicy w aktywności zbiorowej, zwiastuni nowo powstających potrzeb – chętniej od innych asymilujący wartości kultury, aktywizujący swe otoczenie. Siły zbiorowe – to dynamiczne grupy społeczne, wzorcowe urządzenia i placówki, sprawne instytucje, ruchy społeczne. Dyrektywy pedagogiki społecznej zalecają wspomaganie sił już istniejących i działających, uruchamianie i wzmaganie sił dopiero narastających (np. nowej na danym terenie akcji drużyn podwórkowych), budzenie i wyzwalanie sił utajonych (np. aktywności kulturalnej i społecznej emerytów)* (Kamiński 1972,
s. 45–46).

Uruchamianie sił ludzkich w środowisku (sił społecznych) we współczesnej wizji kapitału społecznego może polegać więc na:
- pielęgnowaniu postaw prospołecznych i proobywatelskich,
- edukacji prawnej i obywatelskiej, zwłaszcza wśród dzieci i młodzieży
- upowszechnianiu kultury politycznej,
- umożliwianiu realnej partycypacji społecznej w szkole i środowisku lokalnym,
- wspieraniu działalności organizacji i stowarzyszeń pozarządowych,
- rozwijaniu infrastruktury sportowej, rekreacyjnej i zabawowej w środowisku lokalnym,

– podtrzymywaniu tożsamości lokalnych społeczności,
– edukacji środowiskowej dzieci i młodzieży,
– wykorzystywaniu misji społecznej mediów,
– promowaniu działalności wzorcowych placówek edukacyjnych i kulturalno-oświatowych,
– odkrywaniu i eliminowaniu zachowań i działań destrukcyjnych w środowisku szkolnym, rówieśniczym, sąsiedzkim, lokalnym,
– wspieraniu inicjatyw społecznych zmierzających do łagodzenia problemów ludzi i grup marginalizowanych lub zagrożonych wykluczeniem społecznym,
– skutecznym identyfikowaniu społecznych potrzeb jednostkowych i zbiorowych,
– propagowaniu zasady pomocniczości w wymiarze ogólnospołecznym i jednostkowym,
– poszukiwaniu płaszczyzn współdziałania i partnerstwa pojedynczych ludzi i grup społecznych.

Kapitał społeczny, jak zauważa Robert Putnam, to bardzo dziwny kapitał: przybywa go właśnie wtedy, kiedy się z niego korzysta. Postępowanie zgodne z jakąś normą wzmacnia bowiem tę normę, sprawia, że trudniej się z niej wycofać i nie przestrzegać jej. (…) Ludzie uwiarygodniają swoją tożsamość i pozycję w stosunkach społecznych poprzez aktywność społeczną, przynależność do sieci obywatelskiego zaufania (Merta 2007, s. 16). Brak zaufania społecznego skutkuje niepokojem, podejrzliwością, wzajemnym obwinianiem się, wysokim poziomem lęku, powoduje alienację społeczną, tworzenie szkodliwych stereotypów i krzywdzących opinii i ocen. Zanikają więzi społeczne, a ludzie zamykają się w swoich „mentalnych skorupach", otaczając się „murem bierności i niechęci".

Rekonstrukcja koncepcji sił ludzkich daje możliwość spojrzenia na życie społeczne z innej niż dotychczas perspektywy. Jest realizacją humanistycznej koncepcji człowieka, ukierunkowanej na holistyczny obraz jego aktywności życiowej, zawodowej, rodzinnej, społecznej, politycznej, kulturalnej. W aktywizowaniu sił społecznych z punktu widzenia demokratycznych zasad współżycia i współdziałania ludzi niezwykle ważną rolę odgrywa edukacja, a szczególnie wychowanie społeczne i obywatelskie, przygotowanie do świadomego uczestnictwa w zmianach społecznych, do kreowania tych zmian, do pokonywania trudności i unikania zagrożeń. Wiedza, wspierana realnym udziałem ludzi, a zwłaszcza dzieci i młodzieży w procesie integracji społecznej, w działaniach na rzecz silnych i trwałych więzi społecznych w środowisku, może okazać się skutecznym orężem w starciu sił ludzkich z siłami globalizacji, a mądrze spożytkowany kapitał społeczny pozwoli uruchomić kolejne siły społeczne, aby móc realizować krok po kroku projekt społeczeństwa otwartego.

Bibliografia

1. Bauman Z. (2007), *Tożsamość. Rozmowy z Benedetto Vecchim,* Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
2. Bielska E. (2009), *Zmiana społeczna oraz zjawiska jej towarzyszące,* [w:] W. Danilewicz (red.) *Oblicza współczesności w perspektywie pedagogiki społecznej,* Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa.
3. Kamiński A. (1972), *Funkcje pedagogiki społecznej. Praca socjalna i kulturalna,* Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
4. Kawula S. (1999), *Więzi społeczne,* [w:] D. Lalak, T. Pilch (red.), *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej,* Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa.
5. Kozdrowicz E. (2006), *Zagrożona młodzież a profilaktyka,* [w:] A. Grodzki, A. Świerczyńska-Jelonek, A. Wiłkomirska (red.), *Kultura, zmiana społeczna, wychowanie. Inspiracje i poszukiwania,* Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
6. Marshall G. (2008), *Słownik socjologii i nauk społecznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
7. Merta T. (red.) (2007), *Z demokracją na ty*, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa.
8. Olubiński A. (2001), *Siły społeczne jako kluczowa kategoria pedagogiki społecznej,* [w:] S. Kawula (red.), *Pedagogika społeczna. Dokonania – aktualność – perspektywy,* Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
9. Pilch T. (2009), *Niebezpieczeństwo kryzysu czy nadzieja przemiany?* [w:] W. Danilewicz (red.) *Oblicza współczesności w perspektywie pedagogiki społecznej,* Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa.
10. Pilch T. (1995), *Środowisko lokalne – struktura, funkcje, przemiany,* [w:] T. Pilch, I. Lepalczyk (red.), *Pedagogika społeczna. Człowiek w zmieniającym się świecie,* Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa.
11. Radziewicz-Winnicki A. (2004), *Społeczeństwo w trakcie zmiany. Rozważania z zakresu pedagogiki społecznej i socjologii transformacji*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
12. Raport o Kapitale Intelektualnym Polski (2008), Zespół Doradców Strategicznych Prezesa Rady Ministrów, Warszawa.
13. Szmagalski J. (1999), *Siły ludzkie,* [w:] D. Lalak, T. Pilch (red.), *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej,* Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa.
14. Theiss M. (2009), *Kapitał społeczny – znaczenie i wybrane funkcje w sferze edukacji. Perspektywa polityki społecznej,* [w:] W. Danilewicz (red.) *Oblicza współczesności w perspektywie pedagogiki społecznej,* Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa.

The reconstruction of the concept of human forces in the contemporary vision of social capital

Key words: democratic education, social forces, building social capital

Summary: This text is an attempt to answer the following questions: How can the concept of human forces be analyzed on the ground of individual social and collective needs, arising from the current democratic political, economic, cultural and social transformations? May the present situation, "a crisis of democracy", use the category of human forces in the "repair" of social life? Basing on the interpretation of the concept of human forces, made by Aleksander Kaminski in the 1970's, it must be reproduced and transferred to the modern environmental impacts. The reconstruction of the concept of human forces makes it possible to look at social life from a different perspective than before. It is the implementation of the humanistic concept of a man, focusing on a holistic picture of his life, professional, familial, social, political and cultural activity. In the activation of social forces in terms of democratic principles connected with the coexistence and cooperation of people, a very important role is played by education, especially social and civic education, especially preparation for conscious participation in social changes, creation of these changes, overcoming difficulties and avoiding risk.

Dane do korespondencji:
Dr Małgorzata Kamińska-Juckiewicz
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Płocku
Instytut Pedagogiki
tel. 509-604-012
gosiam0@poczta.onet.pl

Edukacja Dorosłych 2011, nr 1 ISSN 1230-929 X

Krzysztof Klimek

BEZPIECZEŃSTWO CZŁOWIEKA W PERSPEKTYWIE GERONTOLOGICZNEJ

Słowa kluczowe: starość, bezpieczeństwo w okresie starości, zagrożenia życia człowieka.

Streszczenie: W niniejszym artykule przedstawiono zagadnienia bezpieczeństwa człowieka w okresie starości, kiedy osoby starsze mają do czynienia z wieloma problemami, stanowiącymi bardzo często źródła zagrożeń dla ich właściwego i spokojnego funkcjonowania w życiu. Rozważania autora skupiają się wokół analizy pojęcia i istoty bezpieczeństwa, jego znaczenia w życiu współczesnego człowieka, a także ukazania pewnych wyzwań cywilizacyjnych, będących zwiastunami zagrożeń zdrowia i życia człowieka. Wskazano również obszary najczęściej występujących zagrożeń, w kontekście których należy rozpatrywać potrzebę i poczucie bezpieczeństwa najstarszej generacji ludzi.
Starość, jako późny okres życia człowieka, najczęściej charakteryzowana jest poprzez pryzmat wielu negatywnych i krytycznych wydarzeń prawie we wszystkich dziedzinach życia, które w sposób istotny wpływają na poziom jego jakości, na kondycję i samopoczucie człowieka starszego. Stąd też, mając na uwadze bezpieczeństwo seniorów, omówiono problemy stanu ich zdrowia i samopoczucia emocjonalnego, zmianę (a często nawet utratę) dotychczas pełnionych ról społecznych, przejście na emeryturę, a także trudności finansowe i obniżenie statusu ekonomicznego. Bardzo poważny i nurtujący osoby starsze jest proces marginalizacji i osamotnienia (samotności) tej najstarszej grupy wiekowej. Wskazano także, na zakończenie, na potrzebę wsparcia seniorów ze strony rodziny i instytucji pomocy socjalnej.

Słowo „bezpieczeństwo" należy do tych, które współcześnie używane jest coraz częściej, służąc do określenia wielu sfer związanych z życiem ludzi (Świniarski 1999, s. 12). Jak zauważa J. Kaczmarek, w zasadzie nie ma dzisiaj obszaru działalności, zarówno niematerialnej, jak i materialnej, w którym bezpieczeństwo nie odgrywałoby istotnej roli (Kaczmarek 1998, s. 5). Stąd też pojęcie to jest wieloznaczne. Wśród mnogości odniesień, typologii i klasyfikacji najczęściej postrzega się bezpieczeństwo w ujęciu negatywnym lub pozytywnym, zawsze jednak w relacji do niebezpieczeństwa – zagrożenia (Zalewski 2001, s. 13). Jednak bezpieczeństwo z reguły odnosimy do spraw międzynarodowych, państwowych, wewnętrznych, pożarowych i wielu innych kontekstów życia społecznego. Rzadko, rozważając problemy bezpieczeństwa, zajmujemy się

explicite jego podmiotem – człowiekiem. Oczywiście jest on obecny w tych rozważaniach, ale gdzieś w tle, często w formie nieuświadomionej. Wszelkie zajmowanie się problematyką bezpieczeństwa ma tylko i wyłącznie sens, gdy w konsekwencji dotyczy człowieka (Kołodziejczyk 2009, s. 134). Dlatego też niniejsze rozważania odnosiły się będą do bezpieczeństwa człowieka w okresie późnej dorosłości, kiedy mamy do czynienia z wieloma problemami, stanowiącymi bardzo często źródła zagrożeń dla jego właściwego funkcjonowania w życiu. Niezbędne zatem w tej sytuacji będzie wyjaśnienie pojęcia i istoty bezpieczeństwa, a także wskazanie obszarów najczęściej występujących zagrożeń – co temu bezpieczeństwu zagraża?

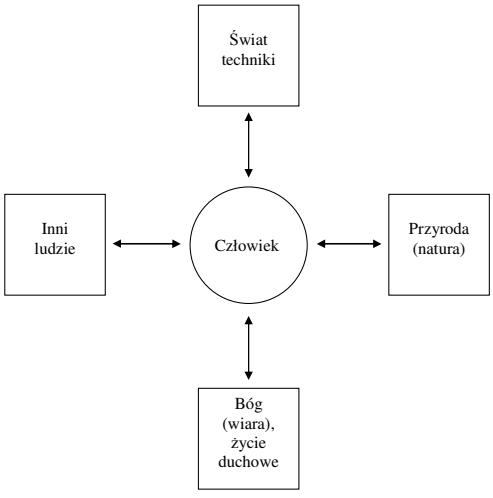
Bezpieczeństwo (łac. *sine* – bez, *cura* – troska, uwaga, niepokój; *securitas* – wolność od troski i pewność, beztroska i stan bez niepokojów lub zagrożeń) – jest określeniem takiego stanu, który daje poczucie pewności i gwarancje jego zachowania oraz szanse na jego doskonalenie – zwiększenie swobód rozwojowych (Słownik terminów …, s. 17). Większość współczesnych definicji leksykalnych często określa bezpieczeństwo jako stan pewności, spokoju, jego zabezpieczenia oraz odczuwania i wskazuje, że oznacza ono brak zagrożenia oraz ochronę przed niebezpieczeństwem (Barnaszewski 2005, s. 87). Jest ono substytutem szczęścia dla człowieka naszej cywilizacji (według Freuda). Bezpieczeństwo oznacza bowiem sytuację odznaczającą się brakiem ryzyka utraty czegoś, co człowiek szczególnie ceni, np. zdrowia, pracy, szacunku, uczuć, dóbr materialnych (Słownik terminów …, s. 17). To także podstawowa potrzeba każdego człowieka i grup społecznych. W tym kontekście bezpieczeństwo może być charakteryzowane jako wartość konieczna do życia i rozwoju człowieka (Barnaszewski 2005, s. 89), wyzwalająca jego aktywność i umożliwiająca samorealizację. Wobec tego, mając na względzie powyższe sformułowania, można powiedzieć, że bezpieczeństwo jest:

a) kategorią odzwierciedlającą brak zagrożeń i jego poczucie,
b) wartością obiektywną konieczną do życia i rozwoju człowieka oraz prawidłowego funkcjonowania społeczeństwa,
c) dobrem pozwalającym na rozwinięcie aktywności indywidualnej i społecznej,
d) główną potrzebą człowieka i grup społecznych (Leksykon pojęć …, s. 30).

Przywołane na wstępie pozytywne i negatywne ujęcie bezpieczeństwa rozpatrywane jest zawsze w kontekście konkretnych zagrożeń. Negatywne ujęcie można sprowadzić do lapidarnego stwierdzenia: gdy nie ma zagrożeń – jest bezpiecznie (Zięba 1997, s. 3). Niebezpieczeństwo traktowane jest jako zło i to, czego należy unikać, zwalczać i eliminować. Brak bezpieczeństwa lub proces spadku jakiegoś poziomu bezpieczeństwa traktowane są jako zagrożenia, zjawisko i proces groźny dla istnienia, życia i perspektyw (Świniarski 1999, s. 12). Stąd niebezpieczeństwo jest taką formą istnienia, która znajduje się w procesie degradacji, rozpadu i „gnicia" czy też zanikania (umierania). Jest to taka forma istnienia, która nie zapewnia trwania, przetrwania i rozwoju oraz doskonalenia (Świniarski 1999, s. 14). Jednak bezpieczeństwo ogólnie jest wartościowane

pozytywnie – jest obiektem starań, troski i dążeń, pragnień i zabiegów, bowiem istota bezpieczeństwa tkwi w takich formach istnienia, które zapewniają trwanie, przetrwanie i rozwój oraz doskonalenie, tudzież trwanie, stabilizację i rozwój (Świniarski 1999, s. 12–13). Bezpieczeństwo to jednocześnie stan i proces, który zapewnia człowiekowi jego pełną samorealizację (Kołodziejczyk 2009, s. 140). Można przyjąć, że człowiek aktywnie działający w świecie przyrody chce być bezpieczny, choć podlega jej prawom, które mu tego nie gwarantują. Przeciwnie, wymuszają takie działania, które zapewniłyby możliwości uzyskania wpływu na otoczenie, dając poczucie w miarę niezakłóconego bytowania i rozwoju (Barnaszewski 2005, s. 89). Wśród filarów bezpieczeństwa, ujmowanych najczęściej w postaci triady, w większości koncepcji występują: pokój, dobro, dostatek, ochrona, prawo, własność, dobrobyt, praca, szczęście, sprawiedliwość, wolność itp. (Świniarski 1999, s. 34–42). Nietrudno przy tym zauważyć, że przywołane powyżej filary bezpieczeństwa stanowią wartości same w sobie, jako zjawiska, stany i przedmioty cenne i niezwykle istotne dla człowieka i jego egzystencji. Decyzje zaś o podjęciu działań ludzie podejmują ze względu na wartości, które uważają za warunki konieczne i niezbędne swego trwania (życia), rozwoju i doskonalenia.

Współczesna cywilizacja pełna jest zagrożeń. Życie, nawet we współczesnych dobrze zorganizowanych i zasobnych społeczeństwa, nie jest wolne od zagrożeń bezpieczeństwa. Wbrew pierwotnym założeniom i usilnym dążeniom człowieka do zapewnienia sobie bezpieczeństwa jako jednej z kategorii potrzeb, wydaje się ono być coraz mniejsze. Zagrożenie to kategoria odzwierciedlająca sytuację, w której pojawia się niebezpieczeństwo (rzeczywiste lub tylko pozorne) powstania stanu groźnego dla otoczenia (Skuza 2000, s. 12), a tym samym i dla człowieka, który funkcjonuje w tym otoczeniu – zaś elementy tego otoczenia oddziałują na człowieka (rys. 1).



Rys. 1. Relacje człowieka z otoczeniem (Klimek 2000)

Z subiektywnego punktu widzenia natomiast zagrożenie można traktować jako stan psychiki (świadomości) jednostki, wywołany postrzeganiem globalnej rzeczywistości bądź tylko niektórych jej elementów ocenionych przez nią jako niekorzystne tj. zwiększające prawdopodobieństwo naruszenia lub utraty jakiejś istotnej dla niego wartości (Rokicki 1994, s. 148). Obiektywny aspekt zagrożenia stanowią różnorodne, najczęściej powiązane wzajemnie czynniki określające realny stan bezpieczeństwa (militarnego, ekonomicznego, ekologicznego itp.), wywołujące bądź mogące w perspektywie wywołać stan stresu, lęku, niepewności, zobojętnienia, odczuwalny spadek motywacji do działania oraz inne, niekorzystne z punktu widzenia bezpieczeństwa jednostki i grupy zjawiska i procesy (Rokicki 1994). Z jednej strony zagrożenie to pewien stan psychiczny lub świadomościowy wywołany postrzeganiem zjawisk, które subiektywnie ocenia się jako niekorzystne lub niebezpieczne, a z drugiej czynniki obiektywne powodujące stan niepewności i obaw (Korzycki 1994, s. 54).

W grupie zagrożeń wyróżnia się zagrożenia wewnętrzne i zewnętrzne. Do zagrożeń zewnętrznych zalicza się zagrożenia, których źródłem są: przyroda, wytwory ludzkiej cywilizacji, inny człowiek lub ludzie (rys. 1). Do tej kategorii zagrożeń należą również zagrożenia ekonomiczne i społeczne, m.in. bezrobocie, niedostatek i ubóstwo, degradacja ekonomiczna i socjalna jednostek, rodzin, grup zawodowych i społeczności lokalnych, kryzys edukacji, nauki, zdrowia, mieszkalnictwa, środowiska naturalnego (Kuć 2004, s. 35). Natomiast wśród zagrożeń zewnętrznych, których źródłem jest inny człowiek lub inni ludzie jest zagrożenie przestępczością (Kuć 2004, s. 36). O jakości życia jednostki decyduje stan potencjalnych i rzeczywistych zagrożeń, sposób ich odczuwania, ale także bardzo różny poziom odporności osobniczej wobec nich (Barnaszewski 2005, s. 79).

Bezpieczeństwo, jak wcześniej zaznaczono, ma wymiar personalny. Widziane przez pryzmat pojedynczej jednostki, bezpieczeństwo jest potrzebą. W publikacjach A.H. Maslowa zostało ono zaliczone do grupy potrzeb podstawowych, gwarantujących osiąganie potrzeb wyższego rzędu, na szczycie których znajduje się potrzeba samorealizacji. W hierarchii potrzeb samorealizacja, rozumiana jako rozwinięcie wszelkich posiadanych przez człowieka predyspozycji, wykorzystując wszystkie sprzyjające temu okoliczności zewnętrzne, jest naczelnym wyzwaniem człowieka. Osiąganie kolejnych wyższych potrzeb jest możliwe, po zaspokojeniu niższych, wśród których bezpieczeństwo jest właśnie potrzebą podstawową (Kołodziejczyk 2009, s. 137). Stąd też jej zaspokojenie jest warunkiem działania podejmowanego przez człowieka, choć nie można powiedzieć, że jest ona bezpośrednio czynnikiem sprawczym działania. Niezaspokojenie zaś potrzeby bezpieczeństwa wywołuje zaburzenia równowagi. Jest zatem, w tym rozumieniu, warunkiem zaspokojenia potrzeb wyższego rzędu (Zalewski 2001, s. 14).

Potrzeba bezpieczeństwa pojawia się wtedy, gdy zostanie ono zagrożone przez różnego rodzaju zdarzenia, sytuacje, które są człowiekowi znane bądź

nieznane, a ich niewiadomy charakter stwarza przesłanki do wnioskowania o możliwości zagrożenia bezpieczeństwa. W takiej sytuacji następuje proces poszukiwania bezpieczeństwa, w którym uczestniczy cały organizm, a narzędziami ku temu są receptory, efektory, intelekt i inne zdolności, jakimi człowiek dysponuje (Kołodziejczyk 2009, s. 137). Potrzebę bezpieczeństwa sprowadza się najczęściej do: bezpieczeństwa ekonomicznego (pewność zaspokojenia potrzeby jedzenia, ubrania, mieszkania itp.), bezpieczeństwa fizycznego (ograniczenie do minimum zagrożeń zewnętrznych, zachorowalności i pewności otrzymania szybkiej i skutecznej pomocy leczniczej), bezpieczeństwa socjalnego (przede wszystkim pewność pozostania w swoim dotychczasowym środowiska), bezpieczeństwa psychicznego (zlikwidowanie lub ograniczenie przyczyn powodujących niepokój o własny los i los swoich bliskich, brak urazów na tle złego stosunku środowiska do siebie itp.) (Leszczyńska-Rejchert 2005, s. 69). Można zatem powiedzieć, że problematyka bezpieczeństwa odnosi się do spraw stabilizacji, zależności, opieki, uwolnienia od strachu, lęku i chaosu, potrzeby struktury, porządku, prawa, ograniczeń, oparcia w opiekunie itp.

W ostatnich latach obserwujemy w świecie wzrost liczby osób starszych. Na skutek rozwoju medycyny i poprawy warunków bytowych wydłuża się życie ludzkie. Tendencja ta, jak wskazują demografowie, będzie się utrzymywała także w dalszych latach. Zjawisko to stanowi poważne wyzwanie i to zarówno dla osób przeżywających starość, a także dla ich najbliższych, członków rodzin, społeczności lokalnych, całego społeczeństwa (Strzelec 2008, s. 175). W miarę postępowania procesu starzenia życie staje się coraz bardziej nieprzewidywalne (Kirkwood 2005, s. 266). Późna dorosłość, wiek senioralny czy po prostu starość jest najczęściej charakteryzowana przez pryzmat takich krytycznych wydarzeń, jak: przejście na emeryturę i obniżenie statusu społeczno-ekonomicznego, śmierć małżonka i utrata bliskich przyjaciół, przygotowanie się na własną śmierć, pogorszenie stanu zdrowia i ogólnej kondycji psychofizycznej (Brzezińska, Ober-Łopatka, Stec 2007, s. 112). Zatem zły stan zdrowia, słabość, ubóstwo, brak serdeczności ze strony otoczenia, depresja i samotność to powszednie dla osób w podeszłym wieku zagrożenia. Każde z nich może znacznie obniżyć (i najczęściej to powoduje) jakość ich życia. Starość to okres życia, który charakteryzuje również: zahamowanie rozwoju psychicznego, stopniowe osłabienie pamięci, uwagi, samodzielnego i twórczego myślenia, regres życia emocjonalnego, obniżenie aspiracji oraz redukcja kontaktów społecznych (Brzezińska, Ober-Łopatka, Stec 2007, s. 169).

Jedną z częściej wymienianych w literaturze potrzeb osób starszych, a zarazem mającą szczególne znaczenie dla tej grupy wiekowej, jest potrzeba bezpieczeństwa. Zdaniem wielu autorów (np. J. Starga-Piasek, B. Szatr-Jaworska, H. Balicka-Kozłowska, L. Frąckiewicz i inni) stanowi ona podstawowy element jakości życia, a jej niedostateczne zaspokojenie odbija się na wszystkich dziedzinach życia (Leszczyńska-Rejchert 2005, s. 68–69). Potrzeba bezpieczeństwa pojawia się wtedy, gdy zostanie ono zagrożone przez różnego rodzaju zdarzenia,

sytuacje, które są człowiekowi znane bądź nieznane, a ich niewiadomy charakter stwarza przesłanki do wnioskowania o możliwości zagrożenia bezpieczeństwa. Okres starości, któremu towarzyszy obniżenie poziomu różnych sprawności i zdrowia oraz wizja nieuchronnej śmierci, skłania do przeżywania lęków zarówno biologicznych, jak i egzystencjalnych. Stąd też następujące pytania: jaki jest poziom niepokoju u ludzi w starszym wieku oraz z jakimi sytuacjami, zdarzeniami życiowymi i cechami osobowościowymi łączy się jego nasilenie? (Brzezińska, Ober-Łopatka, Stec 2007, s. 170).

O kondycji życiowej i samopoczuciu człowieka starszego, jego autonomii, aktywności, stylu życia na emeryturze, a w efekcie o jakości życia w okresie starości, w znacznym stopniu decyduje jego stan zdrowia (Leszczyńska-Rejchert 2005, s. 72). Do najczęściej występujących problemów zdrowotnych wieku podeszłego zalicza się: zmęczenie, bóle głowy i bezsenność; bóle stawów i kręgosłupa; dolegliwości sercowo-naczyniowe; zawroty głowy, zaburzenia równowagi, upadki; zaburzenia neurologiczne; zaburzenia w oddawaniu moczu; osłabienie widzenia; osłabienie słuchu; upośledzenie lokomocji; niesprawność intelektualna (Grodzicki, Kociemba, Skalski 2007, s. 44). Pogarszający się stan zdrowia wywiera negatywny wpływ na możliwości fizyczne i stan psychiki. W chorobach somatycznych wiąże się z chronicznymi bólami, a w przypadku chorób psychicznych z degradacją psychiczną. Zły stan zdrowia ogranicza mobilność (można poruszać się tylko na terenie domu – czasem za pomocą wózka bądź trzeba pozostać w łóżku), zmusza do przerwania pracy, utrudnia prowadzenie domu i wykonywanie podstawowych czynności życiowych. Może także przyczynić się do zmniejszenia się liczby kontaktów z innymi ludźmi, utrudnić lub uniemożliwić aktywny udział w życiu społecznym, kulturalnym itp. Niekorzystny stan zdrowia zmniejsza możliwość rozrywki, sprzyja złemu samopoczuciu. Wszystko to może prowadzić do procesów wycofywania się z życia, do bierności, frustracji, do potrzeby korzystania z pomocy innych, z opieki lekarskiej, rehabilitacji, a nawet do hospitalizacji czy też do instytucji opiekuńczej. Przy słabym stanie zdrowia zwiększa się zależność od innych, a u osób wymagających długotrwałej terapii i opieki nasila się stan apatii i bierności (Leszczyńska-Rejchert 2005, s. 72–73). Trzeba przy tym dodać, że opieką lekarską, zgodnie z doniesieniami ekspertów, objętych jest 86% osób starszych, stomatologiczną – 27%, a pielęgniarską – 32% i rehabilitacyjną – 13%. Dane te świadczą o poważnym deficycie w powszechnej dostępności do usług zdrowotnych (Szarota 2007, s. 87). Szacuje się również, że jedynie około 10–20% osób starszych prezentuje cechy pomyślnego starzenia, natomiast pozostała część podaje dolegliwości lub choroby przebyte, które u blisko połowy z nich powodują trwałe upośledzenie funkcjonowania w życiu codziennym (Grodzicki, Kociemba, Skalski 2007, s. 42).

Równie ważnym problemem jest złe samopoczucie emocjonalne najstarszej generacji Polaków i brak poczucia bezpieczeństwa (Szarota 2007, s. 87). Poczucie bezpieczeństwa wiąże się nierozerwalnie z poczuciem zagrożenia, a raczej

poczuciem braku tego zagrożenia. Poczucie bezpieczeństwa ma charakter subiektywny, co oznacza, że jest ono uzależnione od psychicznej struktury człowieka i w zależności od niej może mieć różny charakter, trwałość i natężenie. Najczęściej utożsamiane jest ono z brakiem zagrożeń, strachu, lęku, niepewności oraz z oparciem emocjonalnym w rodzinie. Istotne znaczenie ma także poczucie harmonii i wewnętrznego spokoju i zaspokojenie podstawowych potrzeb, a także zdrowie własne i najbliższych (Cudowska 2004, s. 16). Obniżenie poczucia bezpieczeństwa i utraty równowagi emocjonalnej przejawiają się w postaci: a) zawężania horyzontu myślenia oraz koncentracji na sobie i swoim ciele (egotyzm i egoizm, wycofywanie się z aktywności, skłonności do hipochondrii); b) sztywnych, jednowymiarowych strategii wyboru postaw (obrażanie się, dysforia, rezygnacja, „starcza mądrość"); c) niespecyficznych strategii regresywnych (nadmierna wrażliwość, labilność emocjonalna, depresja). Wspomniane mechanizmy wywołują zaburzenia równowagi psychicznej w postaci narastającej nieufności wobec otoczenia, poczucia zagrożenia ze strony świata i występowania niespecyficznych interpretacji urojeniowych (Grodzicki, Kociemba, Skalski 2007, s. 35). Sytuacjom utraty poczucia bezpieczeństwa towarzyszą najczęściej takie odczucia, jak: złość, strach, zdenerwowanie, obawa, niepewność, lęk, przykrość, bezsilność, przygnębienie, zrezygnowanie (Cudowska 2004, s. 17). Wywołują je, uznawane za czynniki ryzyka wystąpienia depresji w podeszłym wieku, zmiany fizjologiczne (niedowidzenie, niedosłuch, ograniczenie funkcjonowania), choroby ośrodkowego układu nerwowego (choroba Alzheimera, choroba Parkinsona, padaczka, choroba naczyń mózgowych, udar mózgu), choroby somatyczne (choroba nowotworowa, choroba wieńcowa, przebyty zawał, niedoczynność tarczycy, cukrzyca, przewlekłe zespoły bólowe) oraz czynniki psychospołeczne (utrata osoby bliskiej, samotność, ubóstwo, zmiana miejsca pobytu itp.) (Grodzicki, Kociemba, Skalski 2007, s. 35). Zmiany w statusie zdrowotnym – w następstwie naturalnego procesu starzenia się, a także stanów chorobowych – w konsekwencji doprowadzają, o czym wspomniano wcześniej, do utraty samodzielności w zaspokajaniu podstawowych potrzeb życiowych i zależności od osób zapewniających codzienną opiekę (usługi pielęgnacyjne i medyczne), przyjęcia statusu osoby zależnej, a także długoterminowej zależności od leków i innych świadczeń medycznych, od instytucji medycznych lub pielęgnacyjnych (Grodzicki, Kociemba, Skalski 2007, s. 38).

W życiu człowieka starszego ulegają zmianie dotychczasowe role społeczne. Jest to wynikiem postępujących wraz z wiekiem procesów starzenia się, czego oznaką są wzrastające ograniczenia biologiczno-psychiczne. W konsekwencji pojawiają się utrudnienia w kontaktach z otoczeniem wewnętrznym i zewnętrznym, mogące skutkować jednak ewidentnym ograniczaniem pełnienia wspomnianych ról (Dobrzański 2008, s. 49). Z reguły dominują tzw. role peryferyjne, łączące się z socjalizacją progresywną, a zatem z wycofywaniem się jednostki z aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym. Człowiek starzejący się stopniowo traci swoje role społeczne: rodzinną (gdy dzieci opuszczają dom),

zawodową (gdy przestaje pracować), organizacyjną (gdy umiera współmałżonek) (Leszczyńska-Rejchert 2005, s. 58). Najbardziej dotkliwie osoby starsze odczuwają tzw. odwrócenie ról: gdy do niedawna żywiciele, wychowawcy i opiekunowie swych dzieci stają się zależni od dorosłych dzieci, zaczynają potrzebować pomocy i opieki z ich strony (Leszczyńska-Rejchert 2005, s. 61). Istotne znaczenie w tej kwestii ma także zmiana modelu współczesnej rodziny – odejście od modelu rodziny wielopokoleniowej. Ludzie starsi coraz rzadziej mieszkają ze swoimi dziećmi i wnukami (np. z powodu dzielącej ich odległości) i przez to mają utrudnione realizowanie naturalnej roli dziadka i babci (Brzezińska, Ober-Łopatka, Stec 2007, s. 117). Nierzadkie są też sytuacje, o czym często donoszą media, gdy osoby starsze zostają pozostawione same sobie – szybkie tempo życia i trudna sytuacja ekonomiczna młodej i średniej generacji Polaków ogranicza drastycznie kontakty ze starzejącymi się rodzicami. Dochodzą do tego również problemy komunikacji międzypokoleniowej, w szczególności odnoszące się do zupełnie innego (odmiennego, przeciwstawnego) „patrzenia na świat" i preferowany system wartości w różnych grupach wiekowych. Możliwości uczestnictwa w życiu rodziny, jak zauważa K. Dobrzański, daje poczucie bezpieczeństwa i uświadamia, że z tytułu przynależności do niej są nadal użyteczni społecznie (Dobrzański 2008, s. 51). Kontakty rodzinne ściśle wiążą się ze wzajemną pomocą i świadczeniem usług, które mają dla ludzi starszych zarówno materialne znaczenie (uzyskanie usługi, pomocy), jak i wartość emocjonalną (jako wyraz pamięci, bliskości, szacunku i serdeczności) (Leszczyńska-Rejchert 2005, s. 61). Człowiek w starszym wieku szczególnie mocno odczuwa potrzebę bezpieczeństwa psychicznego, przynależności do grupy i zajmowania w niej określonego miejsca, bycia we wspólnocie, życzliwości i przyjaźni, afirmacji siebie i świata, a także potrzebę bycia użytecznym i potrzebę uznania (Leszczyńska-Rejchert 2005, s. 68). Rodzina jest tą grupą, która w istotny sposób może przyczynić się do poprawy samopoczucia seniorów i zwiększyć ich poczucie bezpieczeństwa. Prawidłowo funkcjonująca rodzina dostarcza człowiekowi starszemu wsparcia w różnych wymiarach jego życia.

Innym, równie ważnym czynnikiem, mogącym zagrażać spokojnej egzystencji ludzi starszych, jest pojawienie się nowej sytuacji związanej z przejściem na emeryturę, które staje się często źródłem wielu ich problemów. Perspektywa życia bez pracy może wzbudzać niepokój, poczucie zagubienia, bezużyteczności oraz wzmagać poczucie braku sensu dalszego życia (Brzezińska, Ober-Łopatka, Stec 2007, s. 116). Rola pracownika określa status, prestiż społeczny danego człowieka, pozwala uczestniczyć w ważnej społecznie grupie, zapewnia uczestnictwo w różnych sytuacjach społecznych, integruje z całym społeczeństwem, jest źródłem wielu kontaktów towarzyskich i przyjaźni, dostarcza środki finansowe (Leszczyńska-Rejchert 2005, s. 59). Wycofanie się z pracy zawodowej, powodowane odgórnym „nakazem urzędowym", oznacza dla seniora nie tylko utratę ważnej roli społecznej, ale również silne ograniczenie (a często zerwanie) kontaktów ze współtowarzyszami długiej (często

w przypadku obecnych seniorów jedynej) drogi zawodowej (stąd możliwość występowania silnych koleżeńskich więzi) (Tokaj 2008, s. 222). Wiąże się to zatem z utratą dotychczasowego prestiżu (Grodzicki, Kociemba, Skalski 2007, s. 38), co powoduje często doznawanie (odczuwanie) przez emerytów wrażenia bezużyteczności, wyizolowania (czy wręcz odrzucenia) oraz osamotnienia (Tokaj 2008, s. 222).

W okresie emerytalnym pojawiają się też trudności finansowe (brak pieniędzy na opłacanie mieszkania, na wyżywienie, lekarstwa i odzież), które stają się źródłem niepokoju, wzbudzają niepewność, lęk o przyszłość. Stają więc przed koniecznością wyboru: zaoszczędzić czy kupić, ograniczają niektóre potrzeby, np. zakup nowej odzieży, przyjęcie bliskich, wyjazd na wczasy, a nawet zakup lekarstw. Zła sytuacja materialna może doprowadzić do niedostatecznego odżywiania lub utrudniać utrzymanie domu w zadowalającym, czystym i bezpiecznym stanie. Niekiedy osoby starsze, aby ograniczyć wydatki na utrzymanie i lekarstwa, przenoszą się do szpitala (Leszczyńska-Rejchert 2005, s. 76). Obniżenie statusu ekonomicznego wynika ze stosunku wysokości emerytury (lub renty) do wydatków zaspokajających potrzeby nie tylko podstawowe, ale także wyższe. W zaawansowanym wieku obniżenie statusu ekonomicznego może się wiązać z wyczerpaniem zasobów materialno-finansowych nagromadzonych we wcześniejszych okresach życia i brakiem możliwości ich uzupełnienia, a także wzrostem kosztów związanych z zależnością od stosowania leków i różnych świadczeń zabezpieczających stan zdrowia i egzystencję (Grodzicki, Kociemba, Skalski 2007, s. 38). Największy niepokój budzi zagrożenie niedołęstwem, bólem, długotrwałą chorobą. Dla ludzi starszych przerażająca jest myśl o poniżeniu, wynikającym z korzystania z pomocy otoczenia przy zaspokajaniu potrzeb fizjologicznych i czynności ablacyjnych (Karney 2000, s. 94).

Przedstawione powyżej problemy, które nurtują osoby starsze, i z którymi się one borykają, powodują stopniowy proces marginalizacji tej najstarszej grupy wiekowej. Obejmuje on rezygnację z pełnienia wielu ról społecznych (głównie roli pracownika), zerwanie kontaktów z ludźmi, ograniczony dostęp do dóbr i usług oraz instytucji (edukacyjnych, socjalnych, kulturalnych, politycznych). Narastająca izolacja, bezradność, bierność, obojętność, marazm, oczekiwanie na pomoc ze strony osób lub instytucji wraz z istniejącymi przejawami dyskryminacji społecznej ludzi starszych często prowadzą do niemal całkowitej nieobecności starszego człowieka w życiu społecznym (Leszczyńska-Rejchert 2005, s. 8). W tej sytuacji bez wątpienia nieobce powszedniej starości jest zjawisko samotności i osamotnienia. Wiele obserwacji pokazuje, że śmierć współmałżonka, z którym przeżyło się wiele lat, powoduje u drugiego, pozostałego przy życiu, silne poczucie osamotnienia, a także przyspieszenie procesu starzenia, a nawet śmierci. Ludzie starzy czują się samotni zarówno wśród osób wyłącznie młodych, jak i w grupach samych tylko starszych osób. Najlepszą sytuacją społeczną jest dla nich kontakt z ludźmi w różnym wieku. „Getta" starości, jakimi są domy opieki, sprzyjają poczuciu osamotnienia, depresji i potęgują zniedołężnienie i stany de-

wiacyjno-otępienne. Kontakt wyłącznie z osobami młodymi i sprawnymi pogłębia uczucie smutku i przekonanie o własnej bezużyteczności. Obie powyższe sytuacje przyspieszają proces starzenia się, pogłębiają stany depresyjne i wywołują dyskomfort fizyczny, aż do pogorszenia stanu zdrowia (Karney 2000, s. 91). Ludzie starzy, jak zauważa Z. Szarota, są spychani w obszar osamotnienia rzeczywistego, marginalizowani w aktywności zawodowej, izolowani w instytucjach nastawionych na opiekę, nieobecni w propozycjach kultury popularnej, pomijani w konstruowaniu programów oferty edukacyjnej (Szarota 2007, s. 87).

W zachowaniach ludzi starszych coraz większą wagę przypisuje się sprawom bieżącym, codziennym, z którymi nie zawsze są oni w stanie łatwo się uporać wskutek postępującej słabości organizmu i zmian w psychice. Funkcjonując w warunkach społeczeństwa cywilizacyjnego, osoba starsza ma prawo oczekiwać pomocy przede wszystkim od najbliższej rodziny, a gdy jest to niemożliwe – ze strony wyspecjalizowanych organizacji (Dobrzański 2008, s. 50). Konieczne staje się zatem zorganizowanie opieki, pomocy medycznej, pomocy we właściwej organizacji życia codziennego, a także troska o zabezpieczenie finansowe osób starszych. W tym kontekście ważne jest zaangażowanie ze strony rodziny, jak i instytucji państwowych i samorządowych we właściwą organizację czasu wolnego oraz przeciwdziałanie poczuciu osamotnienia i samotności osób w podeszłym wieku (Strzelec 2008, s. 175). Nie mniej istotne jest jednak zaangażowanie i aktywność osób starszych, co można postrzegać jako przejaw dążenia do poprawy poczucia bezpieczeństwa. Bytowanie człowieka starszego wymaga jego aktywności, chociażby ze względu na jej ukierunkowanie na zaspokojenie wielu potrzeb o różnej złożoności i charakterze – stąd też bezpieczeństwo traktowane może być jako wartość konieczna do życia człowieka. Wielu ludzi, zdaniem T. Kirkwooda, jest w stanie zabezpieczyć się na starość, np. gromadząc w ciągu życia kapitał zapewniający niezależność finansową na emeryturze. Jednak coraz liczniejsza grupa osób nie może sobie na to pozwolić i musi zdać się na to, co przeznaczy dla nich państwo (Kirkwood 2005, s. 268). Traktowani wtedy bywają jako pasożytniczy użytkownicy programów socjalnych i opiekuńczych, ze skrupulatnie wyliczonymi „wskaźnikami zależności" (Szarota 2007, s. 87).

Życie ludzi starszych, nawet we współczesnych dobrze zorganizowanych i zasobnych społeczeństwach, nie jest wolne od zagrożeń bezpieczeństwa. Oprócz zagrożeń strukturalnych wynikających z organizacji społeczeństwa, ze społecznego podziału ról, człowieka dotykają zagrożenia o podłożu biologicznym i przyrodniczym: niedogodności związane ze starzeniem się organizmu, choroby, niekiedy inwalidztwo, utrata osób bliskich (najczęściej współmałżonka) itp. Opisane powyżej przejawy zagrożenia bezpieczeństwa osób starszych mogą wyzwalać różne stany emocjonalne, wpływają (mogą wpływać) na zachowania osób – powodować destrukcję, wyrażającą się wrogością, agresją, lękliwością, strachem, przerażeniem i niepokojem, nerwowością, a także apatią, zniechęceniem i brakiem wiary w poprawę własnego położenia i jakości życia na emeryturze.

Bibliografia

1. Barnaszewski A. (2005), *Istota pojęcia i znaczenie bezpieczeństwa w funkcjonowaniu jednostek i społeczności*, Zeszyty Naukowe WSOWL.
2. Brzezińska A., Ober-Łopatka K., Stec R. (2007), *Szanse rozwoju w okresie późnej dorosłości*, Poznań.
3. Cudowska A. (2004), *Poczucie bezpieczeństwa personalnego narracjach kreatywności*, [w:] Kowalski D., Kwiatkowski M., Zduniak A. (red.) *Edukacja dla bezpieczeństwa. Wybrane perspektywy,* Lublin – Poznań.
4. Dobrzański K. (2008), *Funkcjonowanie ludzi starszych w warunkach lokalnych. Przyczynek do problemu*, [w:] Konieczna-Woźniak R. (red.) *Dorosłość wobec starości. Oczekiwania – radości – dylematy,* Poznań.
5. Grodzicki T., Kociemba J., Skalski A. (2007), *Geriatria z elementami gerontologii ogólnej*, Gdańsk.
6. Karney E.J. (2000), *Pedagogiczne aspekty kresu życia człowieka*, „*Rocznik Andragogiczny"*.
7. Kirkwood T. (2005), *Czas naszego życia. Co wiemy o starzeniu się człowieka*, Kielce.
8. Klimek K. (2002), *Edukacyjne aspekty współczesnych zagrożeń bezpieczeństwa człowieka*, [w:] *Vademecum przysposobienia wojskowego*, Warszawa.
9. Kaczmarek J. (1998), *Bezpieczeństwo,* „*Myśl Wojskowa"*.
10. Kołodziejczyk K. (2009), *Bezpieczeństwo. Kontekst personalno-aksjologiczny*, *„Zeszyty Naukowe WSOWL"*.
11. Korzycki S. (1994), *System bezpieczeństwa Polski*, Warszawa.
12. Kuć M. (2004), *Zagrożenia nazwać po imieniu – świadomość zagrożeń sposobem przeciwdziałania wiktymizacji*, [w:] Kowalski D., Kwiatkowski M., Zduniak A. (red.) *Edukacja dla bezpieczeństwa. Wybrane perspektywy,* Lublin – Poznań.
13. *Leksykon pojęć dydaktyczno-wychowawczych dowódcy* (1999), Warszawa.
14. Leszczyńska-Rejchert A. (2005) *Człowiek starszy i jego wspomaganie – w strone pedagogiki starości*, WUM, Olsztyn.
15. Rokicki B. (1994), *Poznawcze reprezentacje zagrożeń bezpieczeństwa państwa – niektóre implikacje edukacyjne*, [w:] Stępień R. (red.) *Edukacja dla bezpieczeństwa*, Warszawa.
16. Skuza C. (2000), *Determinanty współczesnych zagrożeń o charakterze niemilitarnym*, [w:] Zeszyty Naukowe WSO im. gen. J. Bema.
17. *Słownik terminów z zakresu psychologii dowodzenia i zarządzania* (2000), Warszawa.
18. Strzelec M. (2008), *Potrzeby osób w podeszłym wieku w nauczaniu Jana Pawła II*, [w:] Konieczna-Woźniak R. (red.) *Dorosłość wobec starości. Oczekiwania – radości – dylematy,* Poznań.

19. Szarota Z. (2007), *Społeczne wykluczanie starości – edukacyjna riposta*, [w:] Fabiś A. (red.), *Edukacja dorosłych wobec zjawiska marginalizacji*, Mysłowice.
20. Świniarski J. (1999), *Filozoficzne podstawy edukacji dla bezpieczeństwa*, Warszawa.
21. Tokaj A. (2008), *Krótka refleksja nad samotną i osamotnioną starością*, [w:] Konieczna-Woźniak R. (red.) *Dorosłość wobec starości. Oczekiwania – radości – dylematy,* Poznań.
22. Zalewski S. (2001), *Polityka bezpieczeństwa państwa a edukacja obronna*, Warszawa.
23. Zięba R. (1997), *Kategorie bezpieczeństwa w nauce o stosunkach*, [w:] Bobrow D.B., Haliżak E., Zięba R., (red.) *Bezpieczeństwo narodowe i międzynarodowe u schyłku XX wieku*, Warszawa.

The reconstruction of the concept of human forces in the contemporary vision of social capital

Key words: Old age, human safety during the period of old age, life threats

Summary: The objective of this article is to present the issue of personal safety at an older age when people face numerous problems, which frequently pose a threat to their proper and peaceful functioning in life. At the beginning of this paper, the author focuses on the analysis of the term and the essence of safety and its significance in the lives of contemporary people. He also shows some civilizational challenges, which constitute harbingers of health and life hazards. Apart from this, the author indicates the areas of the most frequent occurrence of threats and how, in the context of these, the needs and feelings of safety of the oldest generation should be considered.

Old age is usually characterized by a lot of negative and critical events in almost all spheres of life. They have a significant influence on the quality of life, the physical condition and the frame of mind of the older person. That is why, while keeping safety of the elderly in mind, the author describes problems connected with the state of their health and emotional well-being, a change (or even a loss) in social roles, retirement, financial difficulties and lower economic status. The process of marginalization and loneliness of the elderly is very serious and it rankles the oldest age group. Finally, the need for family support and institutional social assistance has been shown.

Dane do korespondencji:
Dr Krzysztof Klimek
Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi
Wydział Humanistyczny
ul. Rewolucji 1905r. nr 64
90-222 Łódź
e-mail: kklimek@ahe.lodz.pl

Edukacja Dorosłych 2011, nr 1 ISSN 1230-929 X

Joanna K. Wawrzyniak

SEKSUALNOŚĆ OSÓB *50 PLUS.* WYBRANE KONTEKSTY ANALIZY ZJAWISKA

Słowa kluczowe: starzenie, seksualność, funkcjonowanie, potrzeby płciowe, jakość życia osób w wieku 50 plus, „druga młodość".

Streszczenie: Artykuł opisuje postrzeganie społeczne oraz potrzeby seksualne osób w wielu 50 plus. Proces starzenia się w aspekcie aktywności seksualnej wymaga podejmowania działań edukacyjnych wobec osób w wieku emerytalnym, a także wobec całego społeczeństwa w celu poznania i zrozumienia potrzeb i procesów w tej fazie życia. Zachowania seksualne oraz podejście ludzi starszych do własnej seksualności ukazane jest w kontekście wyników badań nad seksualnością tej grupy społecznej realizowanych wielu krajach na przestrzeni ostatnich dekad.

Wraz z wydłużaniem się życia ludzkiego zaczynamy dostrzegać potrzebę zadbania również o jego jakość. Coraz bardziej powszechnie i świadomie czynimy starania o zabezpieczenie wartości materialnych i duchowych na okres starości i/lub emerytury. Planujemy uczestnictwo w zajęciach edukacyjnych, aktywność społeczną i hobbystyczną, uprawianie sportów, wyprowadzamy się na wieś lub za miasto, stosujemy się do reguł zdrowego odżywiania, profilaktyki chorób wieku dojrzałego, dbamy o wygląd i sprawność fizyczną oraz intelektualną. Wydobywamy się ze stereotypowego i niekorzystnego postrzegania starości, pielęgnujemy w sobie pozytywne postawy, świadome przeżywanie upływu czasu i deklarujemy niepoddawanie się starości, aktywność i witalność.

Sfera seksualności jest istotną z punktu widzenia funkcjonowania i subiektywnego pojmowania starości ze względu na silny stereotypowo pojmowany związek tego rodzaju aktywności z młodością, atrakcyjnością i zdrowiem.

Kategoria wiekowa 50 plus staje się coraz bardziej popularna dla naukowców (i polityków) ze względu na wykreowane zjawisko, które nazwać można „*przedpolem starości*", a które obejmuje właśnie osoby powyżej pięćdziesiątego roku życia niestanowiące jeszcze podmiotu działań socjalnych, lecz wymagające troski i wparcia w procesie aktywizacji (także zawodowej), podtrzymywania i zagospodarowania potencjału. Pomimo sztuczności w wyodrębnianiu kategorii 50 plus w życiu społecznym i gospodarczym, jest ona wyraźnie umiejscawiana jako specyficzna przez naukowców. W klasyfikacji Ericksona 50. rok życia jawi się jako przełom między średnią a późną dorosłością, u Ch. Buhler natomiast

lata życia 45 plus–55, to okres rozpoczynający regres i malejącą zdolność rozrodczą (za Brzezińska, 2000; Buhler, 1999).

Okres ten, jak słusznie wskazuje m.in. E. Dubas (2008), może się wiązać także z doświadczaniem kryzysu wieku średniego, syndromem „pustego gniazda" czy wypaleniem zawodowym. Niezależnie jednak od sytuacji psychospołecznej, są to najczęściej osoby w pełni sił, o relatywnie dobrym zdrowiu oraz sporych możliwościach w dziedzinie poszczególnych aktywności, wśród których aktywność zawodowa zdaje się być najmniej doceniana w społeczeństwie kapitalistycznym.

Jednym z zadań rozwojowych tego okresu opisanym przez R. Havinghursta (za: Przetacznik-Gierowska, Tyszkowa, 2000) jest pogodzenie się z oznakami nadchodzącej starości, rozumiane jako przyjmowanie aktywności typowej dla wieku, co często kojarzone jest np. z zaniechaniem aktywności seksualnej jako przeznaczonej dla osób młodych. Uwzględniając indywidualne potrzeby człowieka w tym wieku (dorosłego) oraz jego preferencje i możliwości – także zdrowotne, należy pozostawić mu wolny wybór co do podejmowania (form) aktywności, z jakimi wiąże swój indywidualnie pojmowany rozwój. Subiektywne zapatrywania i potrzeby w obszarze aktywności seksualnej osób 50+ winny być wspierane ogólnospołecznymi działaniami inkluzyjnymi oraz stwarzanymi możliwościami edukacyjnymi, także w zakresie wolności wyboru stylu życia w tej fazie.

Starość, seks i biologia

Proces starzenia się zazwyczaj łączy się ze spadkiem aktywności seksualnej w obszarze meno- i andropauzy. Okres ten, zwany klimakterium, łączy w swojej specyfice objawy biofizjologiczne wraz z psychospołecznymi, takimi jak utrata pewności siebie, obniżone poczucie własnej atrakcyjności, niższa samoocena, trudności w podejmowaniu decyzji, problemy z koncentracją, zapominanie, przemęczenie i poczucie utraty wartości (Wojciszke, 2002). Zmiany te są charakterystyczne w dużym stopniu dla obydwu płci, jednak w przypadku mężczyzn „starzenie się gruczołów płciowych przebiega stopniowo, a zdolności reprodukcyjne mogą być zachowane do późnej starości" (Skrzypczak, 2005). Choć okres ten nie jest utożsamiany z zanikiem potrzeb seksualnych, to odczuwany subiektywnie spadek atrakcyjności jest (najczęściej) dla kobiet dużym utrudnieniem w podejmowaniu zbliżeń. Spadek poziomu wydzielania hormonów utożsamiany był właśnie bezpośrednio ze spadkiem aktywności seksualnej – im niższy poziom hormonów, tym mniejsze potrzeby. Jednak wbrew takim opiniom mężczyźni wykazują nie tylko sprawność seksualną, lecz także płodność aż do śmierci. Potrzeby seksualne kobiet natomiast w dużej mierze uzależnione są od psychiki i społeczno-emocjonalnego funkcjonowania w fazie późnej dorosłości (samopoczucie, historia życia, doświadczenie, motywacja), a nie od samego wieku. Obniżanie się sprawności człowieka po pięćdziesiątym roku

życia jest kwestią naturalną i bezsporną, także w obszarze aktywności seksualnej. W wyniku tych zmian modyfikacji ulegają także możliwości i charakter zaspokajania potrzeb seksualnych. Przybierać one mogą różne formy, często inne niż we wcześniejszym okresie życia, a wiążą się często z koniecznością poszukiwania nowych sposobów realizacji potrzeby seksualnej, wynikającej z bliskości, oddania i budowania/umacniania więzi.

Także stan cywilny różnicuje znacząco liczbę kontaktów seksualnych, wskazując na intensywniejsze życie erotyczne osób zamężnych, bądź posiadających stałego partnera. W przypadku takich osób zdrowie jest lepsze, a długość życia większa, co wiązać można z faktem, iż częste i regularne kontakty seksualne na przestrzeni życia owocują przedłużeniem aktywności seksualnej w późnym wieku. Utrzymywanie stosunków płciowych podtrzymuje w starszych ludziach poczucie energii i młodości, aktywność w tej sferze umożliwia zaspokajanie ważnych potrzeb życiowych (Zych, 1999). Zdobywane doświadczenia seksualne kształtują dodatkowo świadomość własnych możliwości, pomagając tym samym w pokonywaniu wątpliwości towarzyszących procesowi starzenia się. Aktywność seksualna, satysfakcja i więzi na niej zbudowane przyczyniają się do spajania związków i partnerstwa.

Prowadzenie aktywnego życia seksualnego osób starszych umożliwia realizację i odczuwanie następujących funkcji tej aktywności:

– rekreacyjnej, kiedy seks staje się źródłem odprężenia i usunięcia zbędnego napięcia;
– zdrowotnej, kiedy doceniane jest aktywne życie seksualne jako ważny element zdrowego stylu życia;
– integracyjnej – pomagającej utrzymywać harmonijne więzi (Krzyżowski, 2004).

Medycyna wraz z naukami społecznymi mają ogromny wkład w przełamywanie mitów i negatywnych stereotypów, którymi posługujemy się jako społeczeństwo, a które dotyczą seksu w późnym wieku. Jednym z nich było przekonanie o szkodliwości stosunków seksualnych w okresie starzenia się i starości dla zdrowia (Janczewski, 1980). Dzisiejszy poziom wiedzy umożliwia weryfikację błędnych tez. Specjaliści przekonują już nie tylko o zaletach tego rodzaju aktywności w późnym wieku, lecz wręcz donoszą, iż celowe i świadome unikanie realizacji potrzeby seksualnej czy tłumienie jej prowadzi do wielu niekorzystnych skutków, takich jak: zaburzony rozwój psychoseksualny, rozwój neurotyzmu i różnych form nerwic, zaburzenia rozwoju uczuciowości i otwartości, zaburzenia i zahamowania seksualne, powstawanie drugiej, ukrytej natury ujawniającej się w marzeniach, snach bądź zachowaniach dewiacyjnych.

Przymusowa abstynencja seksualna po 55. roku życia, spowodowana np. chorobą własną lub partnera/partnerki, która trwa minimum jeden rok jest szczególnie niebezpieczna, gdyż może wywołać *zespół wdowca/wdowy (*zanik z nieczynności) (Lew-Starowicz, 1991 i 2000).

Starość, seks i wychowanie

Współcześnie wykształcona i pracująca populacja osób w wieku 50 plus różni się od swoich matek i babć w tym samym okresie rozwoju głównie nastawieniem do dalszego życia i własnej roli w rodzinie i społeczeństwie. Coraz liczniejsze akcje społeczne oraz medialne mają na celu zmianę wizerunku osoby starszej w społeczeństwie, przywrócenie jej należnej pozycji, oswojenie z nadchodzącą starością, jako okresem naturalnym i niezdewaluowanym pod względem aktywności, użyteczności, kontaktów towarzyskich czy odczuwanej satysfakcji. Jednak ciągle w naszym społeczeństwie temat seksu osób dojrzałych to tabu. Większość młodych i dorosłych w tej sferze życia ludzkiego opiera się na mitach i stereotypach, co powoduje, że seksualność osób w wieku emerytalnym jest kwestią trudną do zaakceptowania. Niezrozumienie i ignorowanie tej, jakże istotnej dla dorosłego człowieka sfery życia, jest rezultatem obyczajowości oraz braków w edukacji seksualnej. Społeczne aspekty funkcjonowania seksualnego człowieka starzejącego się bywa nader często efektem wychowania seksualnego, które – biorąc pod uwagę czynniki polityczno-społeczne ostatnich sześćdziesięciu lat – określić można jako model restrykcyjny, w którym seksualność należała raczej do tematów zakazanych, publicznie nieistniejących. Model wychowania seksualnego, w którym się dorasta, jest czynnikiem istotnie determinującym aktywność seksualną. Specyficzna moralność, wypływająca z filozofii i systemu etycznego, istniejącego fałszywego rygoryzmu moralnego oraz nauki Kościoła katolickiego spowodowały, że praktycznie nie ma pozytywnej postawy wobec seksu (Lew-Starowicz 2004). Szeroko rozpowszechniona restrykcyjna etyka traktowała seksualność jako destrukcyjne zagrożenie dla jednostki. Seksualność traktowana zatem była jedynie jako narzędzie w realizacji celu, jakim była prokreacja.

Nic zatem dziwnego, że odczuwanie potrzeb seksualnych – zwłaszcza w okresie poprodukcyjnym – wywoływało dysonans i poczucie winy. Konsekwencją tego trendu w wychowaniu jest miedzy innymi niski poziom świadomości seksualnej, brak fachowej i obiektywnej wiedzy człowieka na temat własnego funkcjonowania, posługiwanie się mitami i stereotypami oraz ogromna trudność w wyrażaniu własnej seksualności.

Starzenie się jest zagadnieniem trudnym i nieakceptowanym w społecznej (zbiorowej) świadomości. Młodzi o starości nie myślą, dojrzali przyjmują ją niechętnie, wypierają jej objawy lub przeciwnie – poddają się, nawet wbrew własnej woli, przyjmując w milczeniu rolę starca, jaką narzuca hołdujące kultowi piękna i młodości społeczeństwo. Zagadnienie to urasta do rangi problemu, jeśli uwzględnimy ogólny wzrost liczby osób starszych w globalnej populacji.

Postrzeganie biospołecznego funkcjonowania osób starszych zmieniło się od czasów opublikowania badań geriatrycznych przez J.D. Shedona w 1948 roku (*The Social Medicine of Old Age*), wywołujących powszechne zdziwienie

nad stylem życia, potrzebami oraz dolegliwościami odczuwanymi przez seniorów (Felstein, 1970). Pomimo przyrostu wiedzy na temat przebiegu i specyfiki starzenia się, problematyka seksualności była przez długi czas pomijana w rozważaniach na temat jakości życia osób dojrzałych i starszych. Powodowało to braki w zrozumieniu życia płciowego i potrzeb seksualnych w tej fazie życia, czemu sprzyjała obyczajowość i tendencje do izolowania problematyki intymnej w badaniach i społecznym dyskursie. Zainteresowanie wzbudzało jedynie zachowanie seksualne wykraczające poza normę, dewiacyjne zachowania w tej sferze; normalne potrzeby i czynności płciowe nie stanowiły zagadnień empirycznych.

Prócz obyczajowości także narastający na przestrzeni dekad kult młodości oraz idealnego wizerunku fizycznego wpływały na postrzeganie osób starszych jako mniej atrakcyjnych pod względem wyglądu, zatem także ich seksualność odbierana była w kategorii spraw wstydliwych i nieistniejących. Przemiany – zarówno obyczajowe, jak i warunków życia – spowodowały dowartościowanie wielu dziedzin ludzkiego funkcjonowania, w tym aktywności fizycznej i seksualności. Nic więc dziwnego, że i wśród seniorów pojawia się zainteresowanie sprawami seksu, skoro zdobycze cywilizacji czynią nasze życie dłuższym i zdrowszym. Zdrowie to właśnie główna przeszkoda w cieszeniu się tym rodzajem aktywności w jesieni życia. Znaczna część osób starszych twierdzi, że lepsze ich zdrowie lub zdrowie partnerek pozwoliłoby im się cieszyć większą aktywnością seksualną (Hansen, Linkletter, 2007).

Drugą z ważnych przeszkód w aktywnym spędzaniu starości (także pod względem płciowości) jest samotność. Nadfeminizacja w populacji osób po pięćdziesiątym roku życia powoduje często brak partnera do realizacji kontaktów heteroseksualnych, a udana więź partnerska i seksualna opóźnia procesy starzenia i sprzyja zdrowiu (Lew-Starowicz, 1991).

Starość, seks i badania

Badania w tej sferze regularnie realizowane (co cztery lata) w zgodzie z wymogami WHO w wielu krajach – począwszy od Stanów Zjednoczonych, przez Europę, po kraje azjatyckie – dostarczają danych na temat rosnącej wagi aktywności seksualnej w populacji seniorów.

Badania amerykańskie wskazują, że wśród osób między 60.–93. rokiem kontakty seksualne utrzymuje 7% wdów i wdowców i aż 54% osób posiadających partnera (Gregor, 1983 za: Zych, 1999). Wyniki badań Kivela z 1986 roku donoszą natomiast o zainteresowaniu sprawami seksu i odczuwaniu pożądania 64% sześćdziesięcioletnich mężczyzn i 39% sześćdziesięcioletnich kobiet, 54% mężczyzn i 16% kobiet siedemdziesięcioletnich oraz 35% mężczyzn i 2% kobiet w wieku 80 lat (za: Cichocka, 2004). Badania amerykańskiego czasopisma „Seksuologia", prowadzone wśród 65-letnich ludzi nauki, kultury i sztuki, wskazują na 70% odsetek osób utrzymujących aktywność seksualną (Zych,

1999), co wiązać można ze stylem życia, ale też wyższym poziomem wiedzy, wykształcenia i świadomości własnych potrzeb oraz odwagi w ich realizowaniu.

Powszechne są różnice w poziomie aktywności seksualnej między kobietami a mężczyznami, co wynikać może z występującej częściej sytuacji wdowieństwa w przypadku kobiet, ich nadreprezentacją w populacji 50+ oraz powszechniejszym wiązaniu się mężczyzn z młodszymi od siebie kobietami. I tak Person, badający siedemdziesięcioletnie osoby obu płci, stwierdził, iż 76% mężczyzn i 16% kobiet utrzymuje regularną aktywność seksualną (Person, 1980 za: Cichocka, 2004). Wśród sześćdziesięcioletnich i starszych Amerykanów wykazujących się aktywnością seksualną przynajmniej raz w miesiącu, 7 osób na 10 jest usatysfakcjonowana z własnego życia seksualnego i aż 43% badanych przyznaje się do osiągania większej satysfakcji niż w młodości (Cichocka, 2004). Badania AARP z 2004 roku pt. *Sexuality at the Middlife and Beyond* przeprowadzone na 1700 mężczyzn i kobiet powyżej czterdziestego piątego roku życia donoszą, iż osoby te stosują określone leki na swoje problemy seksualne (22%), uznają seks za kluczowy element udanego związku (60%) oraz uważają się za w pełni lub umiarkowanie usatysfakcjonowanych swoim życiem seksualnym (63%) (Hansen, Linkletter, 2007).

W Korei Południowej natomiast odsetek kobiet w wieku okołomenopauzalnym zadowolonych z własnego życia seksualnego wynosi 70% (Woo Jung, 1998 za: Lew-Starowicz, 2000).

Badania polskie dowodzą, że 64,2% Polek od 50. do 54. roku życia jest aktywnych seksualnie (Lew-Starowicz, 2000), wśród osób po sześćdziesiątym roku życia 41% zadeklarowało aktywność erotyczną, 40% osób zakończyło już życie erotyczne, 4% – jeszcze go nie rozpoczęło, a 15% twierdzi, że nie prowadzi aktywnego życia seksualnego ze względu na brak partnera (Lew-Starowicz, 2002).

Badania przeprowadzone na stulatkach wskazują na aktywne życie seksualne jako jeden z kluczowych czynników determinujących długowieczność (obok pracy fizycznej i poczucia humoru) (Lew-Starowicz, 2000). Nie oznacza to jednak, że brak odczuwania potrzeby seksualnej jest opisywany w kategoriach zaburzenia: osoba, która nie odczuwa potrzeby tego rodzaju (z jakichś konkretnych powodów) także może cieszyć się dobrym stanem zdrowia.

Badania dotyczące seksualności Polaków po pięćdziesiątym roku życia przeprowadzone przez TNS OBOP w 2007 roku na próbie 1 800 respondentów i opracowane przez Z. Izdebskiego, dostarczyły danych na temat znaczenia seksu dla tej populacji: dla 73% badanych seks w każdym wieku może być źródłem pozytywnych i wartościowych przeżyć. Badani podkreślają, że seks ludzi starszych, bez lęku o zajście w ciążę, jest bardziej komfortowy – tak uważa 65% respondentów. Ponad połowa badanych stwierdza, że intymność i bliskość w późnym wieku jest najlepszym sposobem na zachowanie młodości oraz zapobiega samotności. Jednocześnie 42% mężczyzn uważa, że zaburzenia erekcji mogą w efekcie doprowadzić do rozpadu związku, a aż 60% mężczyzn jest zda-

nia, że problemy tego rodzaju wpływają negatywnie na ich samoocenę. Interesujący jest fakt, że 56% kobiet uważa, że nie ma takiej granicy wiekowej, przy której spada ich zainteresowanie seksem. Zdecydowana większość ankietowanych natomiast wskazuje na duże znaczenie dogodnej atmosfery przy uprawianiu seksu, a 60% ankietowanych chętnie wprowadza innowacje do swojego życia, o ile tylko niosą ze sobą jakieś korzyści.

Badania amerykańskie przynoszą podobne wyniki. Połowa Amerykanów od 57 do 74 roku życia i co trzeci między 75 a 85 informuje, że seks jest obecny w ich życiu. Religijność niewiele zmienia w podejściu do kwestii płciowych: w pokoleniu 50+ seks kojarzony bywa raczej z miłością i oddaniem niż z łamaniem przykazań. Takie wnioski płyną z badań prof. Z. Izdebskiego zawartych w monografii „Seksualność Polaków na progu XXI wieku. Studium badawcze", która ukazać się ma w najbliższym czasie (GW, 17.06.2009, s. 20). Seksuolog ujawnia to, co się zmieniło w naszych erotycznych zachowaniach: *Stajemy się bardziej śmiali w łóżku, a najbardziej uderzająca zmiana dotyczy seksu ludzi po pięćdziesiątym roku życia i starszych*.

Starość, seks i edukacja

Dobrym sposobem na zaznajamia i oswajanie się z tematyką seksualności w wieku emerytalnym mogą być kursy emerytalne – pomysł realizowany w wielu krajach. Podczas zajęć przygotowuje się do spędzania (wartościowego i świadomego) emerytury jako czasu wolnego i przeznaczonego na dalszy rozwój człowieka. Ważne jest uwzględnienie kontekstu socjalnego oraz jakości życia osób starszych w planowaniu tego rodzaju zajęć, biorąc pod uwagę nie tylko wydłużające się życie człowieka, lecz przede wszystkim konieczność wydłużenia jego aktywności – na wszelkich polach, w tym zawodowym i społecznym, czemu sprzyjać będzie dobre zdrowie, szeroko rozumiana satysfakcja oraz poczucie użyteczności, samorealizacji i zadowolenia z poziomu życia. Aktywność seksualna – jako normalna i wynikająca z prawidłowo pojmowanych potrzeb – jest jednym z obszarów (normalnego) funkcjonowania człowieka w wieku emerytalnym. Wspieranie poczucia „normalności" w tym kontekście wydaje się w pełni zrozumiałe i jest to pole do działania edukacyjnego przede wszystkim.

Kolejne pokolenia ludzi mają coraz mniejsze opory w związku z mówieniem o własnej seksualności, choć nadal pozostaje ona obszarem zawstydzenia (Gibson, 1992 za: Stuart-Hamilton, 2000). Przyczynami ubogiego życia seksualnego może być nie tylko skrępowanie w realizacji własnych potrzeb w tym zakresie, wynikające z negatywnego nastawienia społeczeństwa, lecz także negatywny obraz własnego ciała wynikający z porównania własnej cielesności z osobami młodymi (które prezentowane są nieustannie w mediach) lub wizerunkiem siebie dawniej. Niezbędne w tej kwestii jest poszukiwanie wartości głębszych niż sam tylko wygląd oraz traktowanie z przymrużeniem oka wykreowanych (często sztucznie) wizerunków proponowanych przez popkulturę.

W publikacji popularnonaukowej *Sex and Love for Grownups* znajdujemy wiele porad jak poprawić relacje emocjonalne i seksualne w późnej dorosłości; proponuje się między innymi:

– wypełnić życie w relacji z ludźmi, wspomagać je choćby poprzez posiadanie przy sobie zdjęć najbliższych,
– nieustanne próbowanie czegoś nowego,
– poświęcać dużo czasu na pielęgnowanie relacji z innymi,
– porzucić myślenie albo–albo.., myśleć o wielości, pluralizmie, wielu możliwościach rozwiązania jednego problemu,
– napawać się zwyczajnością, bowiem po każdym kryzysie liczy się tylko powrót do normalności,
– porzucić pragnienie doskonałości i skupić się na tym, co rzeczywiste (Foley, 2005).

Zmienia się także nastawienie Polaków do życia seksualnego. Zauważalny jest fakt akceptacji seksu zarówno wśród mężczyzn, jak i kobiet. Ta sfera aktywności jest coraz bardziej doceniania, a aż 84,6% kobiet i 83,7% mężczyzn uważa, że warunkiem udanego życia seksualnego jest miłość (www.zdrowie.senior.pl).

Niemniej jawne zainteresowanie seksem może zmniejszać się po pięćdziesiątym roku życia z powodu *efektu kohorty* – dzisiejsi seniorzy wychowywali się w daleko bardziej rygorystycznych i mniej tolerancyjnych czasach niż współczesna młodzież. Bezpośrednim skutkiem konserwatywnego podejścia do spraw cielesności jest nieumiejętność rozmawiania o sprawach seksu i nazywania swoich potrzeb. Stąd pozorne ignorowanie spraw seksu może w rzeczywistości brać się z nieporadności i/lub nieumiejętności w werbalizowaniu kwestii związanych z płciowością i emocjami. Kolejnymi konsekwencjami tego rodzaju zahamowań w sferze werbalnej może być nieleczenie dysfunkcji w kontaktach seksualnych z powodu barier w zgłaszaniu problemu, rozmów ze specjalistą (lekarzem). Zwykle jednak kłopoty z aktywnością seksualną zależą nie tyle od stanu zdrowia, co od poziomu tego rodzaju aktywności w poprzedniej fazie życia. Osoby, dla których kontakty seksualne w związkach zawsze odgrywały istotną rolę, będą z pewnością nadal zainteresowane tą sferą życia także i w późnej dorosłości.

Godne podkreślenia jest, iż błędem byłoby wskazywanie jakiegoś „prawidłowego" poziomu aktywności seksualnej; jest to kwestia najzupełniej indywidualna, ważne jest jednak, by nie wymuszać presją społeczną ani podejmowania, ani zaniechania realizacji potrzeb osób starszych w imię czyichś wyobrażeń.

Coraz bardziej popularnym staje się Europejski Tydzień Świadomości Seksualnej (ETSS) obchodzony od 5 lat w całej Europie (tydzień poprzedzający 14 lutego). Inicjatorem kampanii, mającej na celu edukację opinii publicznej na temat medycznych i społecznych aspektów dotyczących życia seksualnego jest Europejskie (Polskie) Towarzystwo Medycyny Seksualnej. Inicjatywa zatacza coraz szersze kręgi, angażując znane osoby do promowania wiedzy z tego zakresu wśród poszczególnych grup społecznych. Ważne jest bowiem podejmowanie

starań w kierunku zmiany sposobu myślenia na temat aktywności seksualnej osób w fazie późnej dorosłości, kształtowania pozytywnej postawy proseksualnej, obejmującej zarówno ludzi młodych, jak i starzejących się.

Zakończenie

Zainteresowanie seksem zawsze było na wysokim poziomie we wszystkich grupach społecznych. W przypadku osób dojrzałych na zainteresowanie tą sferą życia największy wpływ mogą mieć szczególnego rodzaju czynniki: zmniejszające się wraz z wiekiem wymagania i oczekiwania wobec siebie i partnera, łagodniejsza ocena atrakcyjności, większe znaczenie uczuć i przywiązania, bliskości duchowej i emocjonalnej z partnerem, wiedza płynąca z doświadczenia na temat potrzeb własnych i partnera, co może warunkować osiąganie większej satysfakcji ze zbliżenia. Chęci utrzymywania aktywności seksualnej sprzyja ponadto tzw. „druga młodość", która pozwala ponownie pomyśleć o swoim życiu erotycznym. Okres ten w życiu człowieka dojrzałego wiąże się najczęściej z możliwością wtórnej integracji małżeńskiej kiedy dzieci wyprowadzają się z domu, praca zawodowa nie wymaga już zazwyczaj szczególnych starań w zakresie rozwoju kariery, życie codzienne nie jest już tak absorbujące w sensie dążenia do sukcesu i sprawy antykoncepcji zazwyczaj nie powodują stresu w obszarze życia płciowego. Jest to zatem okres, kiedy partnerzy mogą poświęcić się własnym sprawom osobistym (Godlewski, 1986).

Małżeństwo w ogóle pełni rolę bufora chroniącego przed stresem. Przeżywane radości stają się we dwoje większe, a dzielone kłopoty łatwiej znosić. Z upływem czasu i wspólnego życia bliski związek z drugim człowiekiem, nawet jeśli nie jest zbyt udany, staje się częścią nas samych. Stąd nie powinno nas dziwić ani oburzać ponowne wstępowanie w związki małżeńskie osób starszych i/lub owdowiałych (w 2006 roku zawarło je 6,1 tys. 60-latków i starszych, co stanowiło zaledwie 2,7 % wszystkich ślubów (http/polityka.pl/psychologia).

Pozytywny jest fakt, że coraz więcej ludzi daje prawo starszym do czerpania radości z życia w ogóle, w tym być może także seksualnego, choć ciągle jest wiele do zrobienia w tym obszarze.

Szacuje się, że do 2020 roku liczba osób po sześćdziesiątym roku życia wzrośnie do 1 miliarda. Oznacza to, że odsetek ludzi starszych będzie wynosił około 30% całej populacji świata. Ten szybki przyrost widoczny jest już teraz, zwłaszcza w krajach wysokorozwiniętych, także w Polsce obserwujemy podobną tendencję demograficzną. Prognozuje się, że do 2025 roku liczba polskich seniorów może być większa od liczby osób, które nie przekroczyły 18. roku życia (Szukalski, 2008). Takie przewidywania powinny nieść ze sobą redefinicję postaw wobec funkcjonowania ludzi starszych – działań i programów społecznych, zwłaszcza w obszarze ekonomii, ubezpieczeń społecznych, prawa, lecz także obyczajowości oraz edukacji. Zmiany te wymagają wypracowania odpowiedniej postawy społecznej, która pozwoli docenić człowieka starego, dostrzec

jego zalety, zrozumieć jego wady oraz zapewnić mu prawo do godnego życia. Istnieje wiele obszarów społecznego, emocjonalnego i intelektualnego funkcjonowania, w których odmawia się pełnoprawnego udziału ludziom starszym, a jednym z takich obszarów jest aktywność seksualna (Stankowska, 2008). Istotne jest również prawo do wyboru i decydowania o osobie jako świadomym uczestniku działań społecznych, do zamierzonej aktywności bez presji bycia młodym i cool", także i tego prawa nie można odmawiać osobom starszym.

Bibliografia

1. Brzezińska A. (2000), *Społeczna psychologia rozwoju*, Warszawa 2000.
2. Buhler Ch. (1999), *Bieg życia ludzkiego*, Warszawa.
3. Cichocka, M. (2004). *Starość i seks*, w: M. Beisert (red.). *Seksualność w cyklu życia człowieka*, Zakład Wydawniczy K. Domke, Poznań.
4. *Dojrzały seks, czyli miłość po pięćdziesiątce*, wywiad z prof. Z. Izdebskim, Gazeta Wyborcza, 17.06.2009, s. 20.
5. Dubas E. (2008), *Kategoria wiekowa 50+. Charakterystyka rozwojowa i aspekty edukacyjne*, w: *Wspieranie rozwoju bezrobotnych 50+,* E. Dubas, J. Pyżalski (red.), Łódź.
6. Felsten I. (1970), *Gerontoseksuologia*, PWN, Warszawa.
7. Foley S. (2005), *Sex and Love for Grownups: A No-Nonsense Guide to a Life of Passion*, AARP, Washington.
8. Godlewski J. (1985), *Etologiczne aspekty seksuologii*, w: K. Imieliński (red.) *Seksuologia biologiczna*, PWN, Warszawa.
9. Hansen M.V., Linkletter A. (2007), *Najlepsza reszta życia*, Wydaw. „W drodze", Poznań.
10. Imieliński, K. (1977). *Psychofizjologiczne problemy seksuologii*, w: K. Imieliński (red.). *Seksuologia społeczna. Zagadnienia psychospołeczne*, PWN, Warszawa.
11. Imieliński, K. (1973). *Życie seksualne. Psychohigiena*. PZWL, Warszawa.
12. Izdebski, Z., Ostrowska, A. (2004). *Seks po polsku. Zachowania seksualne jako element stylu życia Polaków*, MUZA SA, Warszawa.
13. Janczewski, Z. (1980). *Problemy seksualne mężczyzn*, PZWL, Warszawa.
14. Krzyżowski, J. (2004). *Psychogeriatria*. Wydawnictwo Medyk, Warszawa.
15. Leiblum, S., Segraves, R. (2005). *Terapia seksualna osób w podeszłym wieku*, w: S. Leiblum, R. Rosen (red.) *Terapia zaburzeń seksualnych*, GWP, Gdańsk.
16. Lew-Starowicz, Z. (2004*). Encyklopedia erotyki*. Muza S.A, Warszawa.
17. Lew-Starowicz Z. (1991), *Kobieta i Eros,* Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław.
18. Lew-Starowicz, Z. (1991*). Problemy z seksem*, Oficyna Wydawnicza „Pobrzeże", Słupsk.

19. Lew-Starowicz, Z. (2002). *Raport seksualności Polaków 2002*. Warszawa, KRM/RMC,
20. Lew-Starowicz, Z. (2000). *Seks w jesieni życia.* Bellona, Warszawa.
21. Przetacznik-Gierowska M., Tyszkowa M. (2000), *Psychologia rozwoju człowieka. Zagadnienia ogólne,* Warszawa.
22. Skrzypczak, M. (2005). *Status społeczno-ekonomiczny oraz styl życia jako czynniki różnicujące proces starzenia się mężczyzn*. UAM, Poznań.
23. Stankowska I. (2008), *Funkcjonowanie seksualne człowieka w okresie starzenia się i starości*, Przegląd Terapeutyczny nr 4/2008 na: www.ptt-terapia.pl (data dostępu: 11.03.2010).
24. Stuart-Hamilton I., (2000). *Psychologia starzenia się*. Zysk i S-ka, Poznań.
25. Szukalski P. (2008), *Polscy seniorzy w przyszłości*, w: *Polska w obliczu starzenia się społeczeństwa. Diagnoza i program działania*, PAN, Warszawa.
26. Wojciszke, B. (red.) (2002). *Kobiety i mężczyźni: odmienne spojrzenie na różnice*, GWP, Gdańsk.
27. Zych, A. (1999). *Człowiek wobec starości. Szkice z gerontologii społecznej*. Wyd. Śląsk, Katowice.
28. http://www.polityka.pl/psychologia/poradnikpsychologiczny/1503434,1,milosc-na-starosc.read (data dostępu: 14.03.2010).
29. www.zdrowie.senior.pl/75,0,Zaburzenia-erekcji-u-co-trzeciego-piecdziesieciolatka,1981,70.html (data dostępu: 11.03.2010).

Intimacy and sexuality of people 50+. Selected contexts of analysis

Key words: ageing, sexuality, sexual functioning, quality of 50 plus people life, sexual needs, "second youth".

Summary: The article shows the perception by society and the sexual needs of people 50+. The process of ageing, in terms of sexual activity, requires educational activities to be conducted in relation to seniors, as well as society as a whole, so as to enable an understanding of the needs and processes in this phase of life. Sexual behaviours and the way seniors approach their own sexuality has been shown within the context of the results of studies made on the sexuality of this social group performed over the last decades.

Dane do korespondencji:
Dr Joanna K. Wawrzyniak
Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi
ul. Rewolucji 1905 r. nr 64
90-222 Łódź
e-mail: joanna.wawrzyniak@poczta.fm, jwawrzyniak@ahe.lodz.pl

Edukacja Dorosłych 2011, nr 1 ISSN 1230-929 X

POSZUKIWANIA BADAWCZE ANDRAGOGÓW

Beata Mazurek-Kucharska

UWARUNKOWANIA ATRAKCYJNOŚCI ZATRUDNIENIOWEJ I SUKCESU W OPINII RODZICÓW POWRACAJĄCYCH NA RYNEK PRACY

Słowa kluczowe: atrakcyjność zatrudnieniowa, sukces zawodowy, rodzice powracający na rynek pracy, doradztwo zawodowe dla dorosłych, badania ankietowe.

Streszczenie: W artykule przedstawiono wyniki badań rodziców powracających do aktywności zawodowej po urlopie wychowawczym. Wyniki grupy badanych rodziców (n = 30) stanowią fragment większych badań (n = 203), poświęconych badaniu opinii na temat uwarunkowań sukcesu na współczesnym rynku pracy oraz szacowania na nim własnej atrakcyjności zatrudnieniowej. Badania przeprowadzono z wykorzystaniem autorskiego kwestionariusza ankiety (Alfa Cronbacha dla metody wynosi 0,93). W wyniku przeprowadzonej analizy stwierdzono, że rodzice wiążą sukces zawodowy i atrakcyjność zatrudnieniową z kilkoma determinantami, przy czy występują różnice w typowaniu tych czynników przez matki i ojców. Rodzice wiążą sukces na rynku pracy przede wszystkim z edukacją, kompetencjami społecznymi i relacjami. Uważają sukces za niezwykle trudny do osiągnięcia, upatrując nieco innych jego uwarunkowań w Polsce i za granicą.

Wprowadzenie

W dynamicznie rozwijającym się, nowoczesnym rynku pracy w Europie problem atrakcyjności zatrudnieniowej jest jednym z ważniejszych aspektów budowania osobistej i społecznej świadomości zawodowej oraz dialogu między osobami poszukującymi pracy a instytucjami rynku pracy i pracodawcami.

Termin „atrakcyjność zatrudnieniowa" (ang. *employability*) stosowany jest w rozumieniu podawanym przez Neila Morelanda: atrakcyjność zatrudnieniowa to: *„(…) zestaw umiejętności, wiedzy i osobistych cech, które zwiększają szanse jednostki do zapewnienia sobie pracy w wybranym zawodzie i odniesienia w nim sukcesu, z korzyścią dla siebie, siły roboczej, społeczności i całej gospodarki"*[1].

Stałe podnoszenie konkurencyjności jednostki na rynku pracy staje się coraz częściej ważnym celem działań edukacyjnych i aktywizacyjnych, kierowanych nie tylko do najmłodszych uczestników rynku pracy (młodzieży i absolwentów szkół), ale także osób dojrzałych i mających za sobą lata doświadczeń zawodowych. Dostrzega się jednocześnie, że coraz większą odpowiedzialność za wzrost atrakcyjności zatrudnieniowej i odnoszenie sukcesu ponosi jednostka, a nie sformalizowany proces oddziaływania społecznego (np. system edukacji, polityka zatrudnieniowa, propaganda społeczna).

W coraz wyższym stopniu sukces jednostki w kształtowaniu własnego życia zawodowego zależy od jej zdolności i motywacji do zwiększania własnej atrakcyjności, elastyczności, mobilności oraz adaptacji do zmian i akomodacji środowiska sukcesu.

Doświadczenia europejskie i liczne polskie doświadczenia projektowe[2] wskazują, że atrakcyjność i sukces w dużym stopniu zależą od wpływu czynników społecznych, takich m.in., jak: czynniki ekonomiczne środowiska, w którym dojrzewa dana jednostka, jej poziom kompetencji, świadomość posiadanych kompetencji oraz dojrzałość w dokonywaniu wyborów w zakresie kształcenia i samodoskonalenia. Dużą rolę odgrywa w tym kontekst kultury środowiska społecznego jednostki (rodzina, szkoła, grupy odniesienia, osoby znaczące, autorytety, wzorce kulturowe itd.) oraz zdolność do antycypacji kierunku zmian tego środowiska (prognozowanie przyszłości).

Poznanie społecznych determinant atrakcyjności zatrudnieniowej i sukcesu w danym momencie rozwoju rynku pracy pozwala na opracowanie i wdrożenie skutecznych procedur współpracy między uczestnikami tego rynku. Wyznacza także podstawy opracowania i adaptacji efektywnych procedur zarządzania relacjami między potencjalnym pracodawcą (przedsiębiorstwem), instytucją rynku pracy (np. urzędem pracy, agencją pośrednictwa pracy, agencją zatrudnienia itp.) a klientem (potencjalnym pracownikiem, podejmującym pracę na warunkach tradycyjnych lub w ramach elastycznego zatrudnienia).

---

[1] Oryginał: "*the employability is a set of skills, knowledge and personal attributes that make an individual more likely to secure and be successful in their chosen occupation to the benefit of themselves, the workforce, the community and the economy"*) (Moreland 2006 – za: Sienkiewicz, 2008, s. 26).

[2] Monitorowanie efektów działań aktywizacyjnych odbywa się od lat, choćby w trakcie realizacji projektów finansowanych lub współfinansowanych w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego (POKL, a wcześniej ZPORR, SPO RZL, EQUAL), a przedtem w ramach projektów Pakty na Rzecz Aktywizacji Obszarów Wiejskich – PAOW (finansowanych z funduszy Banku Światowego) czy projektów przedakcesyjnych PHARE.

Ważnym elementem analizy jest w związku z tym poznanie opinii uczestników tego rynku na temat czynników, determinujących atrakcyjność i sukces zawodowy. Tego typu studia koncentrują się zwykle na poznaniu opinii, poglądów, postaw i oczekiwań, dających możliwość uzyskania odpowiedzi na wiele pytań, takich jak np.: *jakie kompetencje – zdaniem opiniodawców – są poszukiwane na współczesnym rynku pracy? jakie kompetencje tworzą tzw. atrakcyjność zatrudnieniową? jakie warunki powinna spełniać atrakcyjna oferta pracy? jakie cechy powinien posiadać atrakcyjny kandydat do pracy? w jakim kierunku planować swój rozwój kompetencji, aby stać się lub pozostać atrakcyjnym na rynku pracy w warunkach silnej konkurencji, także międzypokoleniowej? czy pracodawcy i pracownicy mają podobne preferencje w zakresie ustalania wymiarów atrakcyjności zatrudnieniowej? czym jest sukces zawodowy? co zagraża atrakcyjności i odniesieniu sukcesu?* itd.

Poznanie społecznych uwarunkowań atrakcyjności i sukcesu w opinii uczestników współczesnego rynku pracy zwiększa więc szansę na rozpoznanie problemów tego rynku i opracowanie metod świadomego kształtowania nastawień i postaw sprzyjających zwiększaniu atrakcyjności i osiąganiu sukcesu (przez jednostkę, szkołę, uczelnię, środowisko rodzinne, pracodawcę oraz inne elementy bliższego i dalszego otoczenia jednostki). Poszukiwanie obiektywnych kryteriów atrakcyjności zatrudnieniowej i determinant sukcesu zawodowego w oparciu o kryteria, uzgadniane przez ekspertów i aktywnych kreatorów rynku pracy wydaje się być niezmiernie ważne i użyteczne. Interesujące, a przy tym równie ważne wydaje się być jednak poznanie także subiektywnych poglądów na ten temat, jakie są głoszone oraz wyznawane przez różnych interesariuszy tego rynku.

W działaniach społecznych, konkretnych zachowaniach uczestników działań rynkowych oprócz odnoszenia się do obiektywnych parametrów i mierników nasilenia badanych cech czy zjawisk (takich, jak choćby atrakcyjność zatrudnieniowa czy sukces zawodowy) interesujące, a nawet konieczne wydaje się być poznanie także subiektywnych poglądów na ten temat osób, które aktywnie uczestniczą w procesie poszukiwania pracy, jej organizowania, zarządzania środowiskiem pracy czy nawet konstruowania strategii zatrudnieniowej.

Badanie postaw ludzi wobec pracy oraz wobec zjawisk i zachowań, zachodzących na rynku pracy jest wskazywane przez badaczy jako ważny wymiar lansowanej w danym społeczeństwie kultury pracy, a także ważna perspektywa badań, poświęconych społecznym determinantom zarządzania kapitałem ludzkim (Juchnowicz 2009). Subiektywna perspektywa percepcji własnej sytuacji zawodowej w kontekście otaczających jednostkę relacji społecznych wskazywana jest przez badaczy jako ważny wymiar analiz poświęconych uwarunkowaniom kształtowania się postaw wobec pracy, zachowań wobec pracodawcy, budowania autonomii w środowisku zawodowym, a także odczuwania satysfakcji finansowej i pozafinansowej (Koenigsberg, Aimee 2007; Beutell 2010; Landau 2010). To, w jaki sposób ludzie subiektywnie postrzegają własną sytuację

społeczną, w jaki sposób subiektywnie percypują swój los i możliwości, a także to, jak oceniają nastawienie innych osób do nich i przyznawaną im pozycje społeczną, zdaje się w dużym stopniu decydować o tym, jak percypują swoje miejsce w społeczeństwie, w rodzinie, w miejscu pracy, w warunkach zmian społecznych i coraz silniejszej konkurencji rynkowej. Oczywiście, percepcja przez jednostkę swojej pozycji w danym miejscu i w danym czasie jest przesycona owym subiektywizmem, podobnie jak – powiązane z tym – szacowanie szans na sukces. Wybory, jakie są dokonywane przez jednostkę, w tym także wybory zawodowe, uwikłane są więc w procesy facylitacji i atrybucji społecznej, uwarunkowane stereotypami i błędami percepcyjnymi (Zimbardo, Leippe 1994). Doradcy zawodowi i personalni, pośrednicy pracy i inni pracownicy służb pomocowych, niosący profesjonalne wsparcie w procesie dialogu osoby poszukującej pracy z pracodawcami, zdają sobie sprawę, że ów subiektywny świat ocen, uwikłanych relacji mentalnych, istniejących stereotypów i uprzedzeń jest często najpoważniejszą do przełamania barierą w procesie aktywizacji. Zwłaszcza wówczas, gdy aktywizacja dotyczy osób, które poniosły porażkę zawodową lub unikają aktywności na rynku pracy, aby nie narazić swej samooceny na konfrontację z rzeczywistością, która wydaje się być wroga i niesprawiedliwa.

Prezentowane wyniki badań są fragmentem szerszych analiz, poświęconych temu, w jaki sposób subiektywna ocena własnej sytuacji społecznej i zawodowej może wpływać na percepcję szans na sukces zawodowy i ocenę własnej atrakcyjności zawodowej osób poszukujących pracy[3].

W niniejszym opracowaniu przedstawiony zostanie problem percepcji własnej atrakcyjności zawodowej i sukcesu w grupie rodziców, powracających do aktywności zawodowej po okresie wychowywania własnego dziecka w ramach urlopu wychowawczego. Kontekst przedstawionego fragmentu badań jest o wiele szerszy. Analizując bowiem zagadnienie postaw pracowników wobec pracy i elastycznych form zatrudnienia[4], interesującym wnioskiem było to, iż elastyczne zatrudnienie budzi szczególne zainteresowanie osób, które chcą powrócić na aktywny rynek pracy po okresie przerwy w zatrudnieniu. Do grupy tej

[3] Badania te, jako projekt autorski, były prowadzone przez autorkę niniejszego opracowania i kierowany przez nią zespół badawczy w 2007 roku w ramach badań międzykolegialnych w Szkole Głównej Handlowej w Warszawie, jako projekt autorski: *Społeczne determinanty atrakcyjności i sukcesu na współczesnym rynku pracy.* Badania zostały częściowo sfinansowane z rezerwy finansowej na badania własne JM Rektora SGH; sporządzono recenzowany raport z badań. Badania są obecnie kontynuowane z funduszy własnych.

[4] Badania takie były prowadzone przez autorkę niniejszego opracowania i kierowany przez nią zespół badawczy w 2007 roku w ramach badań międzykolegialnych w Szkole Głównej Handlowej w Warszawie, finansowanych z rezerwy finansowej na badania własne JM Rektora SGH, jako projekt autorski: *Postawy wobec elastycznego zatrudnienia. Międzykulturowe badania interdyscyplinarne*; sporządzono recenzowany raport z badań, a fragmenty dotyczące wniosków i rekomendacji opublikowano – patrz: Mazurek-Kucharska 2008. Badania są kontynuowane, z funduszy własnych, na terenie Niemiec (we współpracy z panią Anną Block) i na terenie Wielkiej Brytanii.

należą m.in. rodzice, powracający na rynek pracy[5]. Jednym z ujawnionych – we wzmiankowanych badaniach – problemów było zagadnienie subiektywnej oceny poziomu własnego potencjału kompetencyjnego (własnej atrakcyjności zatrudnieniowej) i subiektywnej oceny szansy na powodzenie na rynku pracy, o których to problemach wspominali powracający do aktywności respondenci[6].

Przedstawiona perspektywa subiektywnej oceny własnego potencjału i możliwości, jakie stwarza współczesny rynek pracy w Polsce, w Europie i na świecie wydaje się być inspiracją do przemyślenia strategii działań pomocowych (doradczych, coachingowych, szkoleniowych, metodyki pośrednictwa pracy i aktywnego dialogu z otoczeniem społecznym), jakie są kierowane do tej grupy odbiorców, zwłaszcza zaś budowania założeń systemu motywowania tej grupy osób do zmiany podejścia w percepcji uwarunkowań własnej kariery oraz dalszego rozwoju zawodowego i osobistego.

Atrakcyjność zatrudnieniowa i sukces zawodowy w opinii rodziców powracających do aktywności zawodowej – analiza wybranych wyników badań własnych

Na potrzeby niniejszego opracowania wybrano te fragmenty uzyskanych wyników badań, które mają ukazać postawy i opinie badanych rodziców na temat oceny ich atrakcyjności zawodowej i sukcesu na rynku pracy.

Charakterystyka badanej próby: rodzice powracający na rynek pracy

W badaniach objętych całym projektem wzięły udział łącznie 203 osoby, w tym w podgrupie rodziców powracających na rynek pracy było 30 osób: 13 mężczyzn i 17 kobiet, w wieku od 25 do 45 lat, mających wykształcenie

[5] Szczegółowa analiza sytuacji prawnej i społecznej rodziców powracających na rynek pracy została przedstawiona w kontekście omawianych badań w opracowaniu: Buchowicz, Kubicki 2008.

[6] Ponieważ zagadnienie to nie było przedmiotem ówczesnych badań, nie było możliwości prześledzenia tego problemu w ramach przeprowadzonych analiz, autorka postanowiła zbadać to zagadnienie bardziej szczegółowo w kolejnym badaniu empirycznym. W ten sposób zrodził się pomysł na badania nad subiektywną oceną własnego potencjału kompetencyjnego oraz badania nad percepcją sukcesu na współczesnym rynku pracy, prowadzone m.in. wśród rodziców, powracających do aktywności zawodowej. Badania te prowadziła autorka w ramach wspomnianych międzykolegialnych badań w Szkole Głównej Handlowej w ramach projektu: *Społeczne determinanty atrakcyjności i sukcesu na współczesnym rynku pracy* (badania finansowane z rezerwy JM Rektora SGH na badania własne, 2008 rok) oraz w ramach projektu: *Percepcja i subiektywna ocena własnego i cudzego potencjału kompetencyjnego w kontekście atrakcyjności zatrudnieniowej i sukcesu na współczesnym rynku pracy* (w ramach funduszy na badania własne Kolegium Nauk o Przedsiębiorstwie Szkoły Głównej Handlowej). Niniejsze opracowanie odnosi się do wyników uzyskanych w ramach badań pierwszego ze wspomnianych projektów, realizowanych w 2008 roku, obecnie kontynuowanych.

średnie lub wyższe, zamieszkujących Mazowsze, Lubelszczyznę lub Śląsk. Pierwotnie zakładano, że możliwe będzie przeprowadzenie szerszych badań planowanych w grupie rodziców, ale dotarcie do przedstawicieli tej grupy okazało się trudne, a zaledwie co czwarta osoba zdecydowała się na indywidualne spotkanie i rozmowę z ankieterem[7]. Zdecydowano się jednak na zaprezentowanie wyników tej grupy osób, ponieważ proces doradztwa zawodowego i inne propozycje wsparcia w zakresie poradnictwa związanego z planowaniem kariery zdecydowanie za rzadko są proponowane rodzicom, powracającym do aktywności zawodowej. Świadczyć o tym może chociażby fakt, iż w badanej grupie nie było ani jednej osoby, która w dotychczasowym życiu miała kontakt z doradcą zawodowym lub psychologiem, specjalizującym się w planowaniu kariery zawodowej. Żadna z badanych osób nie wiedziała też, jak nawiązać taki kontakt i w jaki sposób szukać pomocy w zakresie wsparcia rozwoju zawodowego.

Zdecydowana większość badanych nie przekroczyła trzydziestego szóstego roku życia (patrz tabela 1).

Tabela 1. Struktura próby ze względu na przedział wieku respondenta

Wiek	Częstość	Procent	Procent skumulowany
do 25 lat	9	30,0	30,0
26–35	16	53,3	83,3
36–45	5	16,7	100,0
Razem:	30	100,0	

Źródło: opracowanie własne.

W badanej próbie dwukrotnie więcej było osób z wykształceniem wyższym niż średnim (patrz tabela 2).

Tabela 2. Struktura próby ze względu na poziom wykształcenia

Wykształcenie	Częstość	Procent	Procent skumulowany
średnie	10	33,3	33,3
wyższe	20	66,7	100,0
Ogółem	30	100,0	

Źródło: opracowanie własne.

[7] Celowo w procedurze rekrutacji osób badanych nie zdecydowano się na rekrutację osób objętych wsparciem projektowym przeznaczonym dla szerszej grupy beneficjentów (np. bezrobotnych), wśród których to osób mogli znaleźć się także młodzi rodzice. Chciano przeprowadzić badanie wśród grupy rodziców, do których docierano poza masową rekrutacją projektową, chcąc sprawdzić, m.in. także ich wiedzę i świadomość w zakresie planowania własnego rozwoju zawodowego (co było przedmiotem badań jakościowych, prowadzonych wśród badanych osób, m.in. w trakcie wywiadów indywidualnych i strukturalizowanych wywiadów grupowych – FGI). Prezentacja wyników badań jakościowych przekracza możliwości niniejszego opracowania i będzie prezentowana w innych publikacjach.

Wszystkie badane osoby pracowały zawodowo przed przyjściem na świat ich dziecka. Badanie przeprowadzono wśród tych matek i ojców, którzy po urlopie wychowawczym, przewidzianym na pielęgnowanie dziecka, podjęli decyzję o tym, że chcą powrócić do pracy, przede wszystkim kierując się motywem zarobkowym oraz chęcią dalszego rozwoju zawodowego.

Metoda badań

Badania przeprowadzono, posługując się skonstruowanym przez autorkę niniejszego opracowania kwestionariuszem ankiety *Atrakcyjność zawodowa i sukces na rynku pracy.* Kwestionariusz ankiety składa się z ośmiu skal (A1, A2, A3, A4, A5, B1, B2, B3 i B4) i metryczki. Przeprowadzona analiza rzetelności kwestionariusza metodą Alfa Cronbacha pozwoliła przyjąć, iż metoda jest rzetelna (współczynnik Alfa wynosi 0,93 dla 159 analizowanych pozycji kwestionariusza).

Średni czas wypełniania kwestionariusza przez badanego wynosi ok. 30 minut.

Skala ocen przy każdym z twierdzeń wynosiła od 1 (*zdecydowanie nie*) do 4 (*zdecydowanie tak*).

Analiza wyników badań empirycznych

Analiza prezentowanych wyników badań ilościowych miała na celu ukazanie profilu odpowiedzi osób badanych w ramach wybranych obszarów diagnostycznych, wyznaczonych przy konstruowaniu kwestionariusza ankiety.

Pierwsza grupa danych poddanych analizie dotyczy wybranych aspektów postaw osób badanych wobec wybranych wartości, sytuacji, zdarzeń i zachowań, jakie charakteryzują dynamikę interakcji na współczesnym rynku pracy.

Jeden z pierwszych badanych obszarów (kategoria A1) dotyczył poznania poglądów osób badanych na temat znaczenia sukcesu zawodowego w perspektywie biograficznej. Badani ustosunkowywali się do trzynastu stwierdzeń, będących odpowiedziami na postawione pytania kwestionariusza ankiety, odnoszące się do sądów na temat tego, czy sukces zawodowy jest ważną sprawą w naszym życiu. Poznawano poglądy badanych na ten temat przez analizę ich stosunku do następujących stwierdzeń:

Lp.	TREŚĆ STWIERDZENIA
A1-1	Sukces zawodowy jest równie ważny jak szczęście osobiste.
A1-2	Ważniejsze od sukcesu zawodowego jest zdrowie.
A1-3	Najważniejszy jest sukces zawodowy, bo on zapewnia środki do realizacji innych marzeń.

A1-4	Sukces zawodowy jest tylko chwilowym złudzeniem.
A1-5	Sukces zawodowy jest ważny, warto poświęcić dla niego niektóre inne marzenia.
A1-6	Sami możemy decydować o tym, czy jesteśmy atrakcyjnymi pracownikami i czy osiągniemy sukces zawodowy.
A1-7	Pracownik sam może zapracować na własną atrakcyjność na rynku pracy.
A1-8	Nie wiem, czym jest w obecnych czasach sukces zawodowy.
A1-9	Podziwiam ludzi, którzy osiągnęli sukces zawodowy i mają wiele możliwości, aby wykonywać najlepszą pracę.
A1-10	Mam wrażenie, że sukces zawodowy wiele osób opłaca zbyt dużym kosztem, którego nie warto ponosić.
A1-11	Gdybym mógł, chętnie popracowałbym nad tym, aby osiągnąć sukces zawodowy, większy od obecnego.
A1-12	Ważniejsze w życiu od sukcesu zawodowego i dobrej pracy jest wiele innych spraw w życiu.
A1-13	Sukces zawodowy jest tym, co najłatwiej w życiu osiągnąć.

W tabeli 3 przedstawiono zbiorcze wyniki badania dla tego fragmentu analizy ilościowej.

Tabela 3. Znaczenie sukcesu zawodowego w perspektywie biograficznej (kategoria A1 kwestionariusza ankiety)

Płeć		A1-1	A1-2	A1-3	A1-4	A1-5	A1-6	A1-7	A1-8	A1-9	A1-10	A1-11	A1-12	A1-13
Mężczyźni	Średnia	1,92	**3,46**	3,15	2,85	1,77	2,46	2,23	1,77	**3,46**	**3,38**	3,23	**3,23**	1,92
	N	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13
	Odchylenie standardowe	,641	,776	,689	,899	,725	,519	,439	,725	,519	,768	,725	,439	,760
Kobiety	Średnia	2,18	**2,82**	3,06	3,00	1,65	2,71	2,47	2,06	**3,35**	3,12	3,29	**3,59**	1,65
	N	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17
	Odchylenie standardowe	,883	,951	,827	,791	,493	,772	,514	,748	,493	,600	,588	,507	,702
Ogółem	Średnia	2,07	3,10	3,10	2,93	1,70	2,60	2,37	1,93	3,40	3,23	3,27	3,43	1,77
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
	Odchylenie standardowe	,785	,923	,759	,828	,596	,675	,490	,740	,498	,679	,640	,504	,728

Pytanie w kwestionariuszu ankiety: *Czy sukces zawodowy jest ważną sprawą w naszym życiu?*
Zaznaczono różnice istotne statystycznie na poziomie $p < 0,05$.
Źródło: opracowanie własne.

Jak wynika w tego fragmentu analizy, mężczyźni są pełni podziwu dla osób, które osiągnęły sukces zawodowy i mają wiele możliwości, aby wykonywać najlepszą pracę. Badani mają jednocześnie wrażenie, że sukces zawodowy wiele osób opłaca zbyt dużym kosztem, którego nie warto ponosić. Uważają także, że ważniejsze od sukcesu zawodowego jest zdrowie.

Kobiety natomiast są zdania, że ważniejsze od sukcesu zawodowego i dobrej pracy jest wiele innych spraw w życiu. Podziwiają, podobnie jak mężczyźni, inne osoby, które osiągnęły sukces zawodowy i mają wiele możliwości, aby wykonywać najlepszą pracę. Podobnie jak mężczyźni, choć nie tak zdecydowanie, podkreślają, że ważniejsze od sukcesu zawodowego jest zdrowie.

Rodzice powracający na rynek pracy uważają więc, że w życiu ważniejsze od sukcesu jest zdrowie oraz inne wartości. Być może jest to jeden z głównych motywów podejmowania przez nich decyzji o skorzystaniu z urlopu wychowawczego i wycofaniu się z aktywności zawodowej na okres kilku czy kilkunastu miesięcy. Jest więc prawdopodobne w związku z tym, iż decyzji o skorzystaniu z urlopu wychowawczego nie podejmują często ludzie, dla których sukces i kariera zawodowa są priorytetowe.

Respondentów pytano także o to, jaka jest ich opinia na temat możliwości osiągania przez inne osoby, z ich bezpośredniego otoczenia społecznego, sukcesu zawodowego. Zestaw twierdzeń, wobec których ustosunkowywali się badani był następujący:

Lp.	**TREŚĆ STWIERDZENIA**
A2-1	W moim bezpośrednim otoczeniu (rodzina, dom, znajomi) wiele osób osiągnęło znaczący sukces zawodowy.
A2-2	W moim bezpośrednim otoczeniu (rodzina, dom, znajomi) niewiele osób osiągnęło znaczący sukces zawodowy.
A2-3	W moim bezpośrednim otoczeniu (rodzina, dom, znajomi) nie znam nikogo, kto osiągnął znaczący sukces zawodowy.

W wyniku przeprowadzonych analiz, uzyskano charakterystykę poglądów badanych na ten temat (tabela 4).

Jak wynika z analizy ilościowej wyników badania kwestionariuszem ankietowym, które były uzupełniane danymi z wywiadów, rodzicom raczej trudno jest wskazać w bezpośrednim otoczeniu osoby, które odniosły sukces zawodowy, zwłaszcza kobiety nie znają takich osób. Ten rodzaj doświadczeń może w badanych osobach budować pesymistyczną postawę wobec możliwości rozwoju zawodowego, zniechęcać nawet do podejmowania aktywnych prób urealnienia własnych marzeń o sukcesie. Prawdopodobnie jedynie osoby o silnej wewnętrznej motywacji osiągnięć podejmą walkę o własny rozwój i będą pró-

bowały osiągnąć sukces lub przynajmniej satysfakcję zawodową „pomimo wszystko".

Tabela 4. Obcowanie z ludźmi, którzy odnieśli sukces zawodowy (kategoria A2 kwestionariusza ankiety)

		N	Minimum	Maksimum	Średnia	Odchylenie standardowe
A2-1	W moim bezpośrednim otoczeniu (rodzina, dom, znajomi) wiele osób osiągnęło znaczący sukces zawodowy.	30	1	3	1,97	,765
A2-2	W moim bezpośrednim otoczeniu (rodzina, dom, znajomi) niewiele osób osiągnęło znaczący sukces zawodowy.	30	2	4	3,00	,643
A2-3	W moim bezpośrednim otoczeniu (rodzina, dom, znajomi) nie znam nikogo, kto osiągnął znaczący sukces zawodowy.	30	1	4	2,93	,785
N Ważnych		30				

Pytanie w kwestionariuszu ankiety: *Czy ludzie z naszego otoczenia często osiągają sukces zawodowy?*
Źródło: opracowanie własne.

Brak pozytywnych wzorców sukcesu w najbliższym otoczeniu społecznym może skutkować niekorzystnymi zachowaniami i trwalszymi postawami wobec pracy, przejawiającymi się m.in. biernością, wycofaniem, bezradnością, czy rezygnacją z aktywności w zakresie planowania własnego rozwoju i aktywnego uczestnictwa w rynku pracy. Postawy takie mogą nasilić się zwłaszcza wtedy, kiedy warunki społeczne badanych osób będą wymagały mobilności i elastyczności w planowaniu i podejmowaniu przez te osoby decyzji zawodowych, a więc kosztów społecznych czy wyrzeczeń.

Warto przyjrzeć się, czy występują różnice w prezentowanych opiniach między kobietami a mężczyznami (tabela 5). Oczywiście, liczebność badanych w podziale na kryterium płci jest mała, uzyskane dane należy traktować raczej jako dane jakościowe, opisowe, a nie tendencje o charakterze różnic statystycznych. Zastosowany zabieg prezentacji wybranych wymiarów statystyki opisowej ma na celu jedynie przybliżyć kontekst opisu jakościowego i nie powinien być traktowany jako pomiar na danych reprezentatywnych.

Jak wynika z analizowanych danych, kobiety mają znacznie mniej doświadczeń w obcowaniu w ich otoczeniu z ludźmi, którzy odnieśli sukces zawodowy. Twierdzą, że niewiele osób taki sukces osiągnęło, a nawet skłonne są

sądzić, że nie znają nikogo, kto odniósłby sukces. Brak pozytywnych wzorców zachowań, które owocują sukcesem zawodowym jest niewątpliwie czynnikiem utrudniającym wyobrażanie sobie siebie samej jako osoby odnoszącej sukces. Być może jest też i tak, iż trudno jest osobom badanym wskazać takie przypadki, ponieważ nie są w stanie, nawet na własny użytek, określić, czym jest ów sukces i czym jest mierzony lub w jaki sposób manifestuje się w otoczeniu. Trudno jest w oparciu o intuicyjną analizę określić, czy przyczyna tkwi w braku wzorców społecznych sukcesu zawodowego, czy też wynika z realnego braku spersonalizowanych przykładów tej sytuacji.

Tabela 5. Obcowanie z ludźmi, którzy odnieśli sukces zawodowy przez kobiety i mężczyzn z badanej grupy (kategoria A2 kwestionariusza ankiety)

		Płeć	N	Średnia	Odchylenie standardowe	Błąd standardowy średniej
A2-1	W moim bezpośrednim otoczeniu (rodzina, dom, znajomi) wiele osób osiągnęło znaczący sukces zawodowy.	mężczyźni	13	2,23	,725	,201
		kobiety	17	1,76	,752	,182
A2-2	W moim bezpośrednim otoczeniu (rodzina, dom, znajomi) niewiele osób osiągnęło znaczący sukces zawodowy.	mężczyźni	13	2,62	,506	,140
		kobiety	17	3,29	,588	,143
A2-3	W moim bezpośrednim otoczeniu (rodzina, dom, znajomi) nie znam nikogo, kto osiągnął znaczący sukces zawodowy.	mężczyźni	13	2,46	,776	,215
		kobiety	17	3,29	,588	,143

Pytanie w kwestionariuszu ankiety: *Czy ludzie z naszego otoczenia często osiągają sukces zawodowy?*
Źródło: opracowanie własne.

W dalszej kolejności koncentrowano się w badaniu na poznaniu opinii osób badanych na temat oszacowania, czy w dzisiejszych czasach jest łatwo czy trudno osiągnąć sukces zawodowy. Badano opinie rodziców na ten temat w kontekście oceny przez nich szans na powodzenie zawodowe w zależności od miejsca pracy.

Badani ustosunkowywali się do następujących konfiguracji porównań:

	a. Praca we własnej firmie	b. Praca w ramach umowy o pracę w małym lub średnim przedsiębiorstwie w Polsce	c. Praca w dużej korporacji na terenie Polski	d. Praca poza Polską w Europie	e. Praca w świecie poza Europą
	Kod	Kod	Kod	Kod	
Bardzo łatwo	1	1	1	1	1
Raczej łatwo	2	2	2	2	2
Raczej trudno	3	3	3	3	3
Bardzo trudno	4	4	4	4	4
Trudno powiedzieć	5	5	5	5	5

Wyniki osób badanych można przeanalizować ze względu na stosunek respondentów do oceny sukcesu w różnych sferach aktywności zawodowej, od samozatrudnienia poprzez pracę w małym lub średnim przedsiębiorstwie, dużej korporacji na terenie Polski i poza Polską (patrz tabela 6).

Tabela 6. Sukces zawodowy a środowisko pracy (kategoria A3 kwestionariusza ankiety)

A3 a – Praca we własnej firmie

Czy sukces jest łatwo osiągnąć?	Częstość	Procent	Procent ważnych	Procent skumulowany
2 raczej łatwo	1	3,3	3,3	3,3
3 raczej trudno	5	16,7	16,7	20,0
4 bardzo trudno	**14**	**46,7**	46,7	66,7
5 trudno powiedzieć	**10**	**33,3**	33,3	100,0
Ogółem				

Źródło: opracowanie własne.

Rodzice uważają, że trudno jest odnieść sukces, pracując we własnej firmie. Ani jedna osoba nie stwierdziła, że taki sukces jest łatwo odnieść, zaledwie jedna osoba sądzi, że raczej łatwo, osoba ta jednak nie prowadzi i nigdy nie prowadziła własnej działalności gospodarczej i należy to traktować raczej jako

istniejący stereotyp. Ponad połowa respondentów uważa, że praca we własnej firmie nie sprzyja osiągnięciu sukcesu – jest on trudny lub nawet bardzo trudny.

Podobne jest nastawienie badanych do sukcesu w innych sferach aktywności zawodowej.

A3 b – Praca w ramach umowy o pracę w małym lub średnim przedsiębiorstwie w Polsce

Czy sukces jest łatwo osiągnąć?		Częstość	Procent	Procent ważnych	Procent skumulowany
Ważne	2 raczej łatwo	5	16,7	16,7	16,7
	3 raczej trudno	**14**	**46,7**	46,7	63,3
	4 bardzo trudno	4	13,3	13,3	76,7
	5 trudno powiedzieć	7	23,3	23,3	100,0
	Ogółem	30	100,0	100,0	

Źródło: opracowanie własne.

Zdaniem pięciu osób badanych sukces zawodowy w ramach realizacji umowy o pracę jest jednak możliwy, chociaż aż osiemnaście osób twierdzi, że jest on trudny lub bardzo trudny do osiągnięcia. Aż siedem osób nie ma na ten temat zdania, być może nigdy nad tym się nie zastanawiały lub też trudno im się do tego ustosunkować, ponieważ, jak wskazano we wcześniejszej analizie, nie mają wokół siebie wzorców społecznych sukcesu i powodzenia zawodowego.

Okazuje się, że, zdaniem respondentów, nie ma co liczyć na sukces zawodowy, pracując także w dużej korporacji, zarówno w Polsce, jak i poza jej granicami.

A3 c – Praca w dużej korporacji na terenie Polski

Czy sukces jest łatwo osiągnąć?		Częstość	Procent	Procent ważnych	Procent skumulowany
Ważne	2 raczej łatwo	6	20,0	20,0	20,0
	3 raczej trudno	**13**	**43,3**	43,3	63,3
	4 bardzo trudno	**8**	**26,7**	26,7	90,0
	5 trudno powiedzieć	3	10,0	10,0	100,0
	Ogółem	30	100,0	100,0	

Źródło: opracowanie własne.

Aż 70% badanych uważa, że osiągnięcie sukcesu w pracy w dużej korporacji w Polsce jest trudne lub bardzo trudne. Tylko sześć osób jest przekonanych, że sukces raczej łatwo osiąga się, pracując w takiej organizacji, przy czym warto nadmienić, iż osoby te nie pracowały nigdy w tego typu przedsiębiorstwie. Ich

poglądy mają więc raczej perspektywę uruchamianych potocznych sądów lub stereotypu.

Trudno jest także, zdaniem respondentów, o sukces w pracy poza Polską, chociaż w tym przypadku siedem osób uważa to za łatwe, a więc – w porównaniu z poprzednimi wypowiedziami – to właśnie praca za granicą dla jednej czwartej badanych jest najbardziej prawdopodobnym miejscem osiągnięcia sukcesu zawodowego. Warto wspomnieć, iż spośród tej grupy siedmiu respondentów tylko jedna osoba pracowała w przeszłości za granicą, nie w swoim zawodzie (technika urządzeń chłodniczych), ale na niższym stanowisku pomocniczym (murarza na budowie, we Włoszech). Podobnie jak w przypadku poprzednio ujawnianych opinii, i ta ma więc raczej charakter uproszczonego sądu niż potwierdzonego własnymi przeżyciami doświadczenia zawodowego.

A3 d – Praca poza Polską w Europie

Czy sukces jest łatwo osiągnąć?	Częstość	Procent	Procent ważnych	Procent skumulowany
2 raczej łatwo	7	23,3	23,3	23,3
3 raczej trudno	**11**	**36,7**	36,7	60,0
4 bardzo trudno	6	20,0	20,0	80,0
5 trudno powiedzieć	6	20,0	20,0	100,0
Ogółem	30	100,0	100,0	

Źródło: opracowanie własne.

A3 e – Praca w świecie poza Europą

Czy sukces jest łatwo osiągnąć?	Częstość	Procent	Procent ważnych	Procent skumulowany
1 raczej łatwo	**7**	**23,3**	23,3	23,3
3 raczej trudno	**10**	**33,3**	33,3	56,7
4 bardzo trudno	5	16,7	16,7	73,3
5 trudno powiedzieć	**8**	**26,7**	26,7	100,0
Ogółem	30	100,0	100,0	

Źródło: opracowanie własne.

Trudno jest osiągnąć sukces, według tej grupy badanych, także poza Polską i poza Europą. Prawie 60% respondentów jest przekonanych, że w Europie jest to

trudne lub bardzo trudne. Podobna opinia panuje także przy ocenie szans na powodzenie zawodowe poza Europą, chociaż praca w tych regionach wydaje się badanym stwarzać większe szanse na sukces, niż ma to miejsce w Europie i w Polsce; siedem osób jest wręcz zdania, że jest to łatwe do osiągnięcia, osoby te jednak nie pracowały poza Polską i poza Europą, a więc ponownie mamy do czynienia z ocenami sytuacji nie podpartymi doświadczeniem, a jedynie wyobrażeniami.

Siedem osób pozytywnie nastawionych do sukcesu poza Europą to ci sami respondenci, którzy podobnie łatwo wyobrażali sobie sukces poza Polską (kategoria A3-d).

Chcąc poznać uwarunkowania tak pesymistycznego poglądu na możliwość odniesienia sukcesu zawodowego w różnych sferach aktywności, warto jest przyjrzeć się opiniom osób badanych na temat czynników, warunkujących ten sukces. Analizowano ten aspekt na podstawie opinii resopondentów w ramach kolejnej, czwartej kategorii zagadnień w kwestionariuszu ankiety. Proszono badanych o ustosunkowanie się co do znaczenia czynników, wspomagających osiągnięcie sukcesu zawodowego, zarówno w Polsce, jak i w Europie oraz w świecie.

Wskazano siedemnaście następujących czynników (cech osobistych), których potencjalny wpływ na sukces szacowali badani:

Lp.	CECHA	w Polsce				w Europie poza Polską				w świecie poza Europą			
		Zdecydowanie nie	Raczej nie	Raczej tak	Zdecydowanie tak	Zdecydowanie nie	Raczej nie	Raczej tak	Zdecydowanie tak	Zdecydowanie nie	Raczej nie	Raczej tak	Zdecydowanie tak
A4-1	poziom wykształcenia	**1**	**2**	**3**	**4**	**1**	**2**	**3**	**4**	**1**	**2**	**3**	**4**
A4-2	profil wykształcenia	**1**	**2**	**3**	**4**	**1**	**2**	**3**	**4**	**1**	**2**	**3**	**4**
A4-3	wiek	**1**	**2**	**3**	**4**	**1**	**2**	**3**	**4**	**1**	**2**	**3**	**4**
A4-4	płeć	**1**	**2**	**3**	**4**	**1**	**2**	**3**	**4**	**1**	**2**	**3**	**4**
A4-5	poziom inteligencji	**1**	**2**	**3**	**4**	**1**	**2**	**3**	**4**	**1**	**2**	**3**	**4**

A4-6	poziom kompetencji społecznych	**1**	**2**	**3**	**4**	**1**	**2**	**3**	**4**	**1**	**2**	**3**	**4**
A4-7	umiejętność autoprezentacji	**1**	**2**	**3**	**4**	**1**	**2**	**3**	**4**	**1**	**2**	**3**	**4**
A4-8	doświadczenie zawodowe	**1**	**2**	**3**	**4**	**1**	**2**	**3**	**4**	**1**	**2**	**3**	**4**
A4-9	kreatywność	**1**	**2**	**3**	**4**	**1**	**2**	**3**	**4**	**1**	**2**	**3**	**4**
A4-10	posiadana wiedza ogólna	**1**	**2**	**3**	**4**	**1**	**2**	**3**	**4**	**1**	**2**	**3**	**4**
A4-11	posiadana wiedza specjalistyczna	**1**	**2**	**3**	**4**	**1**	**2**	**3**	**4**	**1**	**2**	**3**	**4**
A4-12	znajomości i koneksje	**1**	**2**	**3**	**4**	**1**	**2**	**3**	**4**	**1**	**2**	**3**	**4**
A4-13	światopogląd i system wartości tego człowieka	**1**	**2**	**3**	**4**	**1**	**2**	**3**	**4**	**1**	**2**	**3**	**4**
A4-14	system wartości przedsiębiorstw poszukujących pracowników	**1**	**2**	**3**	**4**	**1**	**2**	**3**	**4**	**1**	**2**	**3**	**4**
A4-15	poziom zamożności człowieka	**1**	**2**	**3**	**4**	**1**	**2**	**3**	**4**	**1**	**2**	**3**	**4**
A4-16	miejsce zamieszkania człowieka	**1**	**2**	**3**	**4**	**1**	**2**	**3**	**4**	**1**	**2**	**3**	**4**
A4-17	przypadek	**1**	**2**	**3**	**4**	**1**	**2**	**3**	**4**	**1**	**2**	**3**	**4**

Zbiorcze wyniki danych, odnoszących się do typowania najważniejszych determinant sukcesu zawodowego zostały przedstawione w tabeli 7. Analizując otrzymane odpowiedzi i odpowiadając na zasadnicze postawione w badaniach pytanie: *co pomaga odnieść sukces zawodowy w Polsce?* otrzymujemy opinie na temat znaczenia poszczególnych czynników, od których, zdaniem badanej grupy rodziców powracających na rynek pracy zależy sukces zawodowy[8].

[8] Wskaźnik podany obok każdego czynnika oznacza średnią ocenę ważności, jaką respondenci przypisali temu czynnikowi na skali od 1 do 4, gdzie 1 oznacza *zdecydowanie nie*, 2 – *raczej nie*, 3 – *raczej tak*, a 4 – *zdecydowanie tak*.

Tabela 7. Determinanty sukcesu zawodowego w opinii matek i ojców powracających na rynek pracy (kategoria A4 w kwestionariuszu ankiety)

	CZYN-NIK	Poziom wykształcenia			Profil wykształcenia			Wiek			Płeć			Poziom inteligencji		
Płeć		A41-Polska	A41-Europa	A41-Świat	A42-Polska	A42-Europa	A42-Świat	A43-Polska	A43-Europa	A43-Świat	A44-Polska	A44-Europa	A44-Świat	A45-Polska	A45-Europa	A45-Świat
mężczyźni	Średnia	3,31	3,54	2,38	2,31	3,62	2,23	3,00	2,62	2,31	3,08	2,46	3,15	3,46	3,38	2,92
	N	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13
	Odchylenie standardowe	,630	,776	,870	,630	,650	,439	,707	,650	,480	,641	,519	,689	,519	,506	,760
kobiety	Średnia	3,18	3,41	2,82	2,47	3,53	2,53	2,76	2,65	2,35	2,71	2,76	3,29	3,47	3,29	3,12
	N	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17
	Odchylenie standardowe	,636	,618	,636	,624	,514	,514	,664	,606	,493	,772	,664	,686	,624	,470	,485
Ogółem	Średnia	3,23	3,47	2,63	2,40	3,57	2,40	2,87	2,63	2,33	2,87	2,63	3,23	3,47	3,33	3,03
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
	Odchylenie standardowe	,626	,681	,765	,621	,568	,498	,681	,615	,479	,730	,615	,679	,571	,479	,615

Źródło: opracowanie własne.

		Poziom kompetencji społecznych			Umiejętność autoprezentacji			Doświadczenie zawodowe			Kreatywność			Posiadana wiedza ogólna		
Płeć		A46-Polska	A46-Europa	A46-Świat	A47-Polska	A47-Europa	A47-Świat	A48-Polska	A48-Europa	A48-Świat	A49-Polska	A49-Europa	A49-Świat	A410-Polska	A410-Europa	A410-Świat
mężczyźni	Średnia	3,31	3,08	2,85	3,15	3,08	2,69	3,38	3,31	3,23	3,69	3,54	3,62	2,54	2,85	2,77
	N	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13
	Odchylenie standardowe	,751	,954	,801	,801	,954	,630	,650	,630	,832	,480	,519	,506	,660	,555	,832
kobiety	Średnia	3,12	3,18	2,82	3,29	3,18	2,82	3,12	3,35	3,59	3,88	3,71	3,59	2,71	3,35	3,12
	N	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17
	Odchylenie standardowe	,781	,636	,809	,588	,636	,728	,600	,702	,618	,332	,588	,507	,588	,702	,781
Ogółem	Średnia	3,20	3,13	2,83	3,23	3,13	2,77	3,23	3,33	3,43	3,80	3,63	3,60	2,63	3,13	2,97
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
	Odchylenie standardowe	,761	,776	,791	,679	,776	,679	,626	,661	,728	,407	,556	,498	,615	,681	,809

Źródło: opracowanie własne.

		Posiadana wiedza specjalistyczna			Znajomości i koneksje			Światopogląd i system wartości tego człowieka			System wartości przedsiębiorstw poszukujących pracowników			Poziom zamożności człowieka		
Płeć		A4.11-Polska	A411-Europa	A411-Świat	A412-Polska	A412-Europa	A412-Świat	A413-Polska	A413-Europa	A413-Świat	A414-Polska	A414-Europa	A414-Świat	A415-Polska	A415-Europa	A415-Świat
mężczyźni	Średnia	2,69	2,92	2,85	3,77	2,31	2,38	2,15	1,69	1,85	3,38	2,54	2,77	3,54	2,46	3,23
	N	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13
	Odchylenie standardowe	2,562	,494	,801	,439	,947	,961	,801	,630	,555	,768	,660	,725	,519	,660	,599
kobiety	Średnia	2,41	3,35	3,12	3,71	2,53	2,59	2,41	1,88	2,24	3,24	2,88	3,06	3,35	2,88	3,35
	N	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17
	Odchylenie standardowe	,618	,702	,781	,470	,800	,870	,618	,781	,664	,831	,857	,429	,606	,857	,493
Ogółem	Średnia	2,53	3,17	3,00	3,73	2,43	2,50	2,30	1,80	2,07	3,30	2,73	2,93	3,43	2,70	3,30
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
	Odchylenie standardowe	1,717	,648	,788	,450	,858	,900	,702	,714	,640	,794	,785	,583	,568	,794	,535

Źródło: opracowanie własne.

		Miejsce zamieszkania człowieka			Przypadek		
Płeć		A416-Polska	A416-Europa	A416-Świat	A417-Polska	A417-Europa	A417-Świat
mężczyźni	Średnia	3,69	2,38	3,69	2,31	2,46	2,46
	N	13	13	13	13	13	13
	Odchylenie standardowe	,480	,768	,480	,751	,660	,660
kobiety	Średnia	3,53	2,71	3,76	2,24	2,24	2,35
	N	17	17	17	17	17	17
	Odchylenie standardowe	,624	,849	,437	,562	,752	,606
Ogółem	Średnia	3,60	2,57	3,73	2,27	2,33	2,40
	N	30	30	30	30	30	30
	Odchylenie standardowe	,563	,817	,450	,640	,711	,621

Źródło: opracowanie własne,

Zdaniem wszystkich badanych, każdy z badanych czynników w różnym stopniu wpływa na odniesienie sukcesu zawodowego w Polsce i za granicą. Średnie wartości przypisywane znaczeniu każdego z czynników sukcesu przedstawiają się następująco:

- poziom wykształcenia 3,31 – raczej tak
- profil wykształcenia 2,31 – raczej nie
- wiek 3,00 – raczej tak
- płeć 3,08 – raczej tak
- poziom inteligencji 3,46 – raczej tak
- poziom kompetencji 3,31 – raczej tak
- autoprezentacja 3,15 – raczej tak
- doświadczenie zawodowe 3,38 – raczej tak
- kreatywność 3,69 – zdecydowanie tak
- wiedza ogólna 2,54 – raczej tak
- wiedza specjalistyczna 2,69 – raczej tak
- znajomości i koneksje 3,77 – zdecydowanie tak
- światopogląd i wartości jednostki 2,15 – raczej nie
- system wartości w przedsiębiorstwie 3,38 – raczej tak
- poziom zamożności człowieka 3,54 – zdecydowanie tak
- miejsce zamieszkania 3,69 – zdecydowanie tak
- przypadek 2,31 – raczej nie

W odniesieniu sukcesu zawodowego w Polsce i za granicą, zdaniem badanej grupy mężczyzn, pomagają następujące czynniki:

- znajomości i koneksje – średni wynik w skali 1–4 wynosi 3,77,
- kreatywność i miejsce zamieszkania – 3,69,
- poziom zamożności człowieka – 3,54,
- poziom inteligencji – 3,46.

Przy czym warto zauważyć, że – zdaniem badanych – profil wykształcenia ma taki sam wpływ, jak … przypadek (!) – 2,31.

W opinii badanych kobiet, w odniesieniu sukcesu w kraju i poza nim pomagają:

- kreatywność – 3,88,
- znajomości i koneksje – 3,71,
- miejsce zamieszkania – 3.53,
- poziom inteligencji – 3,47.

Interesujące wydaje się być poznanie opinii badanych na temat znaczenia wymienianych w kwestionariuszu czynników w odniesieniu do analizy osobistej sytuacji życiowej i zawodowej respondentów. W ocenie przez kobiety i mężczyzn znaczenia poszczególnych czynników w ich odnoszonych lub planowanych w przyszłości sukcesach zawodowych występują nieco odmienne opinie.

Jak wynika z przeprowadzonych analiz wyników ankiety, uzupełnionych przez dane z wywiadów z respondentami, najważniejszymi determinantami,

które decydowały lub mogą w przyszłości decydoać o ich osobistym sukcesie, są konfiguracje (interakcje) grupy czynników.

Zdaniem badanych kobiet i mężczyzn najważniejszą determinantą ich potencjalnego sukcesu na rynku pracy jest ich osobista wiedza specjalistyczna, umiejętność autoprezentacji i profil wykształcenia. Spośród tej triady zarówno kobiety, jak i mężczyźni przywiązują największą wagę do wiedzy specjalistycznej (wynik 3,53 u kobiet oraz 3,38 u mężczyzn), autoprezentacja natomiast (szacowana odpowiednio na 3,35 u kobiet i 3,08 u mężczyzn) jest nieco ważniejsza niż profil wykształcenia (2,94 u kobiet i 3,0 w grupie mężczyzn).

Badani twierdzą, że najmniej znaczące będą w ich osobistym przypadku takie czynniki, jak: płeć, wiek i niskie doświadczenie zawodowe, dość nisko oceniają także wpływ takiego czynnika, jak poziom inteligencji (1,88 u kobiet i 2,15 u mężczyzn), czy też poziom zamożności i miejsce zamieszkania.

Ufają, że takie czynniki, jak: poziom kompetencji społecznych (2,85 w grupie mężczyzn i 2,71 w grupie kobiet) i kreatywność (odpowiednio 2,62 u mężczyzn i 2,59 u kobiet) mogą także sprzyjać sukcesowi. Zdają się zawierzać także przypadkowi (2,54 mężczyźni i 2,65 kobiety).

Podsumowanie

Analiza wyników przeprowadzonych badań własnych w grupie rodziców powracających na rynek pracy, między innymi analiza ważności czynników atrakcyjności i sukcesu na rynku pracy, zdaje się wskazywać na kilka zagadnień, które mogą być brane pod uwagę przy planowaniu procesu edukacji i doradztwa zawodowego osób dorosłych.

W grupie badanych rodziców pokutują, co prawda, nieco stereotypowe poglądy na temat uwarunkowań sukcesu zawodowego, jaki można osiągnąć w Polsce i w świecie, ale respondenci sami zdają się doceniać zwłaszcza czynniki związane z edukacją (wiedza specjalistyczna i poziom wykształcenia) oraz kompetencjami społecznymi i relacjami w grupie (kompetencje społeczne, autoprezentacja). Oczekują więc prawdopodobnie wsparcia w zakresie rozwoju wiedzy specjalistycznej (np. studia dwustopniowe jako kontynuacja edukacji dla osób ze średnim wykształceniem, studia podyplomowe dla osób z wyższym wykształceniem, kursy specjalistyczne i certyfikaty uprawniające do awansu zawodowego itp.). Zapewne szczególnie atrakcyjne byłyby dla tej grupy badanych projekty edukacyjne powiązane ze wsparciem dla środowiska rodzinnego (np. zapewniona opieka dla dziecka w godzinach trwania edukacji rodziców, ułatwiony lub refundowany szybki transport na zajęcia i z zajęć, zwłaszcza jeśli osoba pochodzi z terenu o słabej infrastrukturze w tym zakresie i nie stać jej na własny środek transportu). Szczególnie cenne byłoby wprowadzenie profesjonalnego doradztwa zawodowego i prawnego (m.in. porady z zakresu prawa pracy i prawa rodzinnego), ukierunkowanego na wzmocnienie dialogu między tą grupą wsparcia a instytucjami rynku pracy.

Przeszkodą w utrzymaniu motywacji prorozwojowej w badanej grupie rodziców może być brak społecznych wzorców sukcesu w otaczającym ich otoczeniu oraz niska wiara w znaczenie własnej inteligencji, a także szukanie szansy na sukces w zdarzeniach przypadkowych (równie ważnych, w ich opinii, jak własna kreatywność i o wiele ważniejszych niż ich inteligencja). Krytyczne opinie na temat wpływu na sukces własnych możliwości intelektualnych mogą wynikać z faktu, iż osoby te nigdy nie miały kontaktu z doradcą zawodowym lub psychologiem i nie znają obiektywnych wyników pomiaru swojego potencjału poznawczego, społecznego i relacyjnego. Umożliwienie im dostępu do profesjonalnego procesu doradztwa zawodowego i wsparcia w zakresie rozwoju powinno być wzięte pod uwagę przy planowaniu i realizacji kolejnych projektów społecznych, związanych z rozwojem kapitału ludzkiego w Polsce.

Przeprowadzone analizy nie rozstrzygają, oczywiście, wielu problemów i dylematów, ale mogą stanowić zachętę do dalszych systematycznych badań nad poszukiwaniem uwarunkowań atrakcyjności zatrudnieniowej i sukcesu na współczesnym rynku pracy. Poznanie subiektywnego obrazu przestrzeni tych zmiennych wśród różnych grup respondentów może wspomóc metodykę doradztwa zawodowego, zwłaszcza w zakresie budowania skutecznych metod motywowania osób dorosłych do podejmowania wysiłków w procesie budowania satysfakcji zawodowej i poczucia sukcesu.

Bibliografia

1. Beutell N.J. (2010), *The Causes and Consequences of Work-Family Synergy: An Empirical Study in the United States*, International Journal of Management, Vol. 27, s. 650–666.
2. Buchowicz I., Kubicki P. (2008), *Rodzice na rynku pracy – analiza wybranych wyników badań polskich i zagranicznych*, [w:] Mazurek-Kucharska B. (red.), *Społeczne determinanty atrakcyjności i sukcesu na współczesnym rynku pracy. Recenzowany raport końcowy projektu,* Szkoła Główna Handlowa, Warszawa, s. 248–266.
3. Juchnowicz M. (red.) (2009), *Postawy Polaków wobec pracy w zarządzaniu kapitałem ludzkim,* Wolters Kluwer, Kraków.
4. Landau M.D. (2010), *22. Learn How to Make Your Own Luck*, U.S. News & World Report, Vol. 147, Issue 11, s. 47–48.
5. Mazurek-Kucharska B. (2009), *Percepcja i subiektywna ocena własnego i cudzego potencjału kompetencyjnego w kontekście atrakcyjności zatrudnieniowej i sukcesu na współczesnym rynku pracy. Recenzowany raport końcowy projektu*, Szkoła Główna Handlowa, Warszawa.
6. Mazurek-Kucharska B. (2008), *Wnioski i rekomendacje końcowe projektu badawczego: Postawy społeczne wobec idei elastycznego zatrudnienia. Międzykulturowe badania interdyscyplinarne,* Edukacja Ekonomistów

i Menedżerów, nr 8, Oficyna Wydawnicza Szkoły Głównej Handlowej, Warszawa, s. 95–123.
7. Moreland N. (2006), *Entrepreneurship & Higher Education: An Employability Perspective*, Learning & Employability Series, ESECT, York.
8. Sienkiewicz Ł. (2008), *Atrakcyjność zatrudnieniowa. Problemy definicyjne w aspekcie podażowych i popytowych czynników rynku pracy*, [w:] Mazurek-Kucharska B. (red.), *Społeczne determinanty atrakcyjności i sukcesu na współczesnym rynku pracy. Recenzowany raport końcowy projektu,* Szkoła Główna Handlowa, Warszawa, s. 20–71.
9. Sienkiewicz Ł. (2010), *Atrakcyjność zatrudnieniowa. Problemy definicyjne i ich konsekwencje,* Edukacja Ekonomistów i Menedżerów, nr 2 (16), Oficyna Wydawnicza Szkoły Głównej Handlowej, Warszawa, s. 27–44.
10. Zimbardo P.G., Leippe R. (1994), *Psychologia zmiany postaw i wpływu społecznego*, tłum. P. Kwiatkowski, Zysk i S-ka, Poznań.

Recenzent:
prof. dr hab. Alicja Kargulowa

The conditions of employment attractiveness and success in the opinion of parents returning to the employment market

Key words: employment attractiveness, professional success, parents returning to the employment market, career counseling for adults, survey.

Summary: The article presents the results of research done on parents returning to professional activity following leave. The results of the parent group (n = 30) constitute part of a broader research project (n = 203) on the conditions for success on the contemporary employment market and estimating their own employment attractiveness. The study was done using the author's own questionnaire (Cronbach's alpha for the method is 0.93). The survey has shown that parents equate professional success and emplyment attractiveness with a couple of determinants, with differences between the indicators chosen by mothers and fathers. Parents relate success on the employment market with educations, socaial competence and relations. They see success as something very hard to attain, also seeing different conditions for it in Poland and abroad.

Dane do korespondencji:
Dr Beata Mazurek-Kucharska
Lubelska Szkoła Biznesu
ul. Konstantynów 1H
20-708 Lublin
e-mail: beatakucharska@interia.pl

Edukacja Dorosłych 2011, nr 1 ISSN 1230-929 X

Danuta Kowalczyk

AKTYWIZOWANIE BEZDOMNYCH W OŚRODKACH WSPARCIA

Słowa kluczowe: bezdomność, wsparcie, pomoc, aktywizacja, aktywność, praca, rekreacja.

Streszczenie: Współcześnie bezdomność uznaje się za ważną kwestię społeczną. Powstają instytucje zajmujące się profesjonalnym wsparciem osób znajdujących się w tym niekorzystnym położeniu życiowym. Udzielana im pomoc ma przyczynić się do ponownego włączenia ich w życie społeczne. Dlatego zmierzano do poznania form oraz motywów aktywności osób bezdomnych przebywających w placówce, a także planów dotyczących własnej przyszłości.
Wyniki przeprowadzonych badań ilościowych wskazują, iż badane osoby bezdomne są w większości zaangażowane w różnorodną działalność. Jest ona na ogół związana z wykonywaniem prac gospodarczych w placówce. Uczestniczą też w zajęciach rekreacyjnych. Zatrudnienie poza nią jest sporadyczne. Postrzeganie placówki, w której zamieszkują w kategoriach domu rodzinnego stanowi najczęściej czynnik motywujący ich do aktywności. Swoje plany życiowe wiążą z dalszym w niej pobytem.

W różnych epokach i kulturach społecznych występowały dysproporcje w warunkach egzystencjalnych ludzi. Linia podziału nie przebiegała wyłącznie między bogatymi a biednymi, gdyż zawsze byli także ci, którzy nie posiadali nawet w minimalnym stopniu zaspokojonych potrzeb materialnych. Współcześnie, podobnie jak i w poprzednich okresach, źródłem wielu trudności życiowych może stać się brak lub utrata lokalu mieszkalnego. Ludzie z rozmaitych przyczyn pozbawieni możliwości posiadania własnego miejsca zamieszkania poszukują innych zastępczych jego form, nie zawsze spełniających normy cywilizacyjne.

Zjawisko bezdomności nie jest wytworem obecnych czasów, choć jego skala w naszym kraju niepokojąco wzrosła wskutek przemian ustrojowych (Przymeński 2001, s. 73). Dokładne oszacowanie liczby osób znajdujących się w takim położeniu nie jest łatwe, chociażby ze względu na przeszkody z dotarciem do nich. Zwłaszcza, iż nie decyduje o tym ani wiek, ani płeć, bowiem dotyczy zarówno dorosłych mężczyzn oraz kobiet, jak i dzieci. O złożoności tego problemu, postrzeganego w kategoriach patologii życia społecznego, świadczą

trudności z precyzyjnym zdefiniowaniem samego pojęcia, jakim operuje się w rozpoznawaniu i gromadzeniu wiedzy na ten temat.

W znowelizowanej Ustawie o pomocy społecznej z dnia 12 marca 2004 r., w art. 6 pkt 8 zawarte jest sformułowanie, określające osobę bezdomną jako *osobę niezamieszkującą w lokalu mieszkalnym w rozumieniu przepisów o ochronie praw lokatorów i mieszkaniowym zasobie gminy i niezameldowaną na pobyt stały, w rozumieniu przepisów o ewidencji ludności i dowodach osobistych, a także osobę niezamieszkującą w lokalu mieszkalnym i zameldowaną na pobyt stały w lokalu, w którym nie ma możliwości zamieszkania* (Dziennik Ustaw nr 64, poz. 593). Jednak, jak zauważa A. Przymeński, przez dłuższy czas nawet w ustawowej regulacji prawnej dotyczącej udzielania pomocy przez organ państwowy nie znalazła się żadna definicja przybliżająca charakter tego stanu, kwalifikującego do objęcia działaniem zaradczym (2001, s. 26). Dopiero po raz pierwszy pojawiła się w 2000 roku po kolejnej nowelizacji, ale jego zdaniem również była zbyt ogólnikowa, nie uwzględniała innych kryteriów, poza brakiem stałego zameldowania. Natomiast definicja opracowana przez Autora ujmuje bezdomność *…jako sytuację osób lub rodzin, które w danym czasie nie mają i własnym staraniem nie mogą zapewnić sobie takiego schronienia, które mogłyby uważać za swoje i które spełniałoby minimalne warunki, pozwalające uznać je za pomieszczenie mieszkalne* (tamże, s. 29).

Nie wdając się w głębsze dywagacje odnośnie do definicyjnych problemów bezdomności należy zaznaczyć, iż w literaturze przedmiotu spotyka się zamienne używanie tego terminu z określeniem „osoby bez dachu nad głową". W każdym przypadku przytoczone kryterium wskazuje na zasadniczą cechę odróżniającą tę kategorię grupy społecznej od pozostałych, aczkolwiek nie jest ona jednolita, biorąc pod uwagę podłoże przynależności do niej. Powodem mogą być rozmaite okoliczności życiowe, wynikające również z przeszłości kryminalnej związanej z długotrwałym uwięzieniem.

Niejednokrotnie uwikłanie człowieka w splot niekorzystnych czynników losowych czyni zeń osobę nieposiadającą domu. Wystarczy tutaj przywołać kwestię bezrobocia, w sposób diametralny zmieniającą sytuację osobistą wielu ludzi, którzy z braku środków finansowych nie są w stanie zaspokoić potrzeb swoich i członków rodziny (Stochmiałek 2009, s. 160). I choć nie na każdego ma tak destruktywny wpływ, ale odgrywa istotną rolę w powstawaniu bezradności, co w połączeniu z konfliktami rodzinnymi wiąże się częstokroć z koniecznością opuszczenia zajmowanego dotąd domu. Wtedy wbrew własnej woli stają się bezdomnymi, w przeciwieństwie do tych, którzy być może świadomie wybierają taki styl życia. Są też jednostki czasowo pozostające w sytuacji braku mieszkania, lecz z perspektywą jego pozytywnego rozwiązania.

Badania nad problematyką bezdomności wpisują się w ogólny nurt rozważań nad jakością współczesnego życia, ale ich rezultaty nie są zbyt optymistyczne. Wskazuje się na występujące nierówności społeczne, procesy marginalizacji obejmujące zarówno grupy, jak i jednostki (tamże, s. 134). Nie ulega wątpliwo-

ści, iż bezdomni pozostają na marginesie rzeczywistego życia społecznego, bo brak im zakorzenienia w określonej przestrzeni lokalnej. Zwłaszcza, iż wykluczenie z udziału w publicznym życiu, spowodowane utratą możliwości zaspokojenia potrzeby mieszkania, generuje wiele negatywnych konsekwencji w sferze społecznego funkcjonowania. Przede wszystkim zmianie ulega zakres relacji społecznych wskutek sukcesywnego osłabiania się więzi z najbliższymi z kręgu rodzinnego, towarzyskiego czy też sąsiedzkiego aż do całkowitego ich zerwania. Bez utrzymywania takich związków w swoim otoczeniu człowiek nie otrzymuje wsparcia ze strony innych w sytuacjach kryzysowych, zdany jest wówczas na siebie, co pogłębia poczucie osamotnienia. Wyjście z takiej izolacji społecznej okazuje się zbyt trudne, przekraczające możliwości samodzielnego rozwikłania problemów życiowych leżących u jej podstaw (Nowakowska 2009, s. 390).

Wsparcie społeczne i pomoc są pojęciami używanymi na określenie działalności ukierunkowanej na rozwiązywanie oraz eliminowanie skutków niekorzystnych sytuacji życiowych człowieka. Pierwsze z nich, jak pisze S. Kawula *...to przede wszystkim pomoc dostępna jednostce lub grupie w sytuacjach trudnych, stresowych, przełomowych, a których bez wsparcia innych nie są w stanie przezwyciężyć* (2004, s. 58). Może przybierać ono różnorodną formę, tzn. materialną, doradczą, jak i polegać na przekazywaniu informacji, okazywaniu uczuć, współodczuwaniu. Drugie pojęcie również wskazuje na działania jednostek, grup bądź instytucji podejmowane na rzecz drugiego człowieka, rodziny lub określonej grupy ludzi znajdujących się w sytuacji problemowej, celem przywróceniu im stanu normalności lub jego optymalizowania, a także związane z zapobieganiem pojawienia się tego typu trudności (Winiarski 2000, s. 183). Zatem ich adresatem jest zarówno jednostka, jak i grupa doświadczająca różnorodnych niepowodzeń życiowych, lecz nie potrafiąca samodzielnie ich pokonać, co ma dezorganizujący wpływ na jej funkcjonowanie. Mimo bliskości znaczeniowej cytowanych pojęć nie są one tożsame. Zasadnicza różnica między nimi sprowadza się do tego, iż oparta na podstawach formalnoprawnych pomoc ma bowiem charakter racjonalny, profesjonalny, polegający na realizacji konkretnych celów, gdy tymczasem wsparcie społeczne ma wymiar emocjonalny, wynikający z postaw altruistycznych i empatycznego rozumienia człowieka (tamże, s. 187).

Wspieranie i pomaganie innym uznaje się za działania o szczególnych walorach humanistycznych oraz edukacyjnych. W obu przypadkach dąży się do usamodzielnienia wspomaganej osoby. Kluczową więc sprawą staje się rozwijanie jej osobistych zasobów w taki sposób, żeby przejęła odpowiedzialność za siebie. Toteż aktywizacja i aktywność to kolejne pojęcia wymagające wyjaśnienia w związku z analizowaną problematyką. Nadaje się im zróżnicowane znaczenie, gdyż aktywizacja dotyczy wzbudzania inicjatywy do działania, a zdolność, czy skłonność do jego podejmowania oznacza – aktywność. Na gruncie pedagogiki społecznej występują one w kontekście przetwarzania środowiska życia i jego ulepszania siłami człowieka, co wymaga jego czynnej postawy,

zaangażowania się w proces zmian (E. Górnikowska-Zwolak 1999, s. 9). Ważną inspiracją, motywem leżącym u podłoża pracy socjalno-wychowawczej rozwijanej w środowisku lokalnym stają się potrzeby innych ludzi wymagających różnorodnej pomocy.

Zaznaczyć trzeba, iż wychodzenia z bezdomności nie uważa się wyłącznie za problem jednostki, lecz kwestię z zakresu polityki społecznej wymagającą rozwiązań systemowych (Piekut-Brodzka 2006, s. 268; Wygnańska 2008, s. 23). W jej przełamywaniu pomagają instytucje publiczne i pozarządowe, zaangażowana jest w tym rzesza wolontariuszy. Powstają więc rozmaitego typu placówki, m.in. schroniska, noclegownie. Realizowane są specjalne programy resocjalizacji, zindywidualizowane z uwagi na przyczyny i długość pozostawania w stanie bezdomności. Czyni się wszystko po to, aby doprowadzić do powtórnej integracji społecznej osób objętych tego typu pomocą.

Natomiast z prowadzonych badań wynika, iż korzystanie z pomocy instytucjonalnej może być zarówno czynnikiem sprzyjającym, jak i zagrażającym procesowi usamodzielniania się bezdomnych. W tym ostatnim przypadku stanowi konsekwencję obniżania się ich motywacji do uniezależnienia się oraz podejmowania osobistego wysiłku w kierunku poprawy własnej egzystencji. Ilustracją tego są rezultaty badawcze Hanny Kubickiej (2005), wskazujące na kształtowanie się wśród bezdomnych matek przebywających w schronisku postawy bierności wobec własnej sytuacji życiowej. Okazuje się, iż rezygnują one z dążenia do jej zmiany w miarę uzyskiwania poczucia bezpieczeństwa, jakie zapewnia im placówka i swoistej więzi z innymi podopiecznymi opartej na wspólnocie doświadczeń. Z kolei Maciej Dębski (2008, s. 284) w swoich badaniach nad kwestią wychodzenia z bezdomności stwierdza, iż częściej aktywnymi w tym względzie są osoby zamieszkujące placówki pomocowe niż tereny działkowe oraz inne miejsca niemieszkalne. Ta ostatnia grupa badanych przejawia najczęściej akceptujący stosunek do własnej bezdomności, mają oni również w większości problem z nałogami i uzależnieniem.

Z powyższych rozważań wynikał cel badań nad zagadnieniem aktywizowania bezdomnych w ośrodkach wsparcia. Zmierzano do poznania form ich aktywności na terenie placówki i poza nią, a także planów dotyczących własnej przyszłości. Badania ilościowe oparto na metodzie sondażu diagnostycznego i technice ankiety. Przeprowadzone zostały wśród osób przebywających w placówkach dla bezdomnych, tj. Ośrodku Readaptacji Społecznej „Szansa" oraz w domach prowadzonych przez Stowarzyszenie Pomocy Wzajemnej „Barka" na terenie województwa opolskiego[1]. W wymienionych placówkach zamieszkiwało około 120 osób, lecz trudne okazało się objęcie ich wszystkich badaniem. Dobrowolny bowiem akces do wzięcia udziału w badaniach wyraziła znacznie mniejsza grupa, czyli 69 osób, w tym 25 kobiet i 44 mężczyzn. W rezultacie zebrane od nich wypowiedzi stanowiły podstawę do interpretacji zgodnie z wy-

[1] Materiał empiryczny zebrano w ramach zajęć dydaktycznych.

znaczoną problematyką badawczą. I choć liczebność grupy badanych była mniejsza niż oczekiwano, to jednak do przedstawienia zakresu i form ich aktywności posłużono się wskaźnikiem procentowym dla ukazania różnic między nimi, determinowanych płcią.

Wśród badanych bezdomnych przeważały osoby dorosłe, najwięcej w przedziale wieku od 31 do 50 lat (5 kobiet i 20 mężczyzn) oraz starsze, czyli powyżej 50 r. życia (11 kobiet i 13 mężczyzn). Mniej liczną reprezentację tworzyli badani poniżej 30 r. życia (8 kobiet i 10 mężczyzn). Dwie osoby nie podały wieku (zarówno kobieta, jak i mężczyzna).

Badani różnią się pod względem uzyskanego wykształcenia. W grupie kobiet deklaracje częściej dotyczyły wykształcenia średniego (11 respondentek) niż zawodowego i podstawowego (po 7 respondentek). Odmiennie przedstawia się to w przypadku mężczyzn, którzy mają w większości zawodowe (25 badanych), bo mniej z nich zakończyło edukację na poziomie szkoły średniej (13 badanych) i podstawowej (6 badanych). Jeden respondent nie udzielił odpowiedzi.

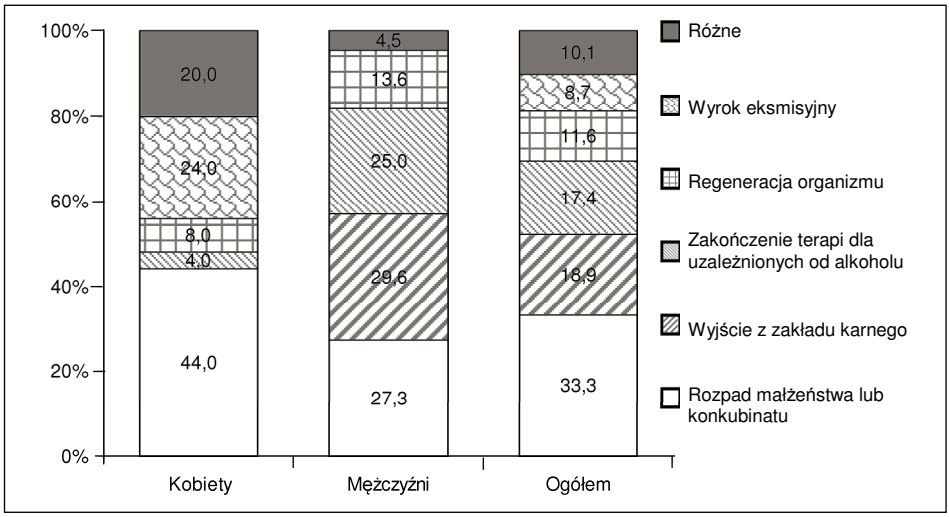
Czas pobytu badanych bezdomnych w placówce kształtuje się rozmaicie, zwłaszcza, gdy rozpatruje się go z podziałem na płeć. Mniejsze zróżnicowanie występuje w grupie badanych kobiet, tyle samo z nich przebywa w niej poniżej pół roku i do jednego roku (po 7 respondentek), a nieco mniej do 2 lat (4 respondentki) oraz powyżej tego czasu (6 respondentek). Jedna z respondentek nie podała wymiaru czasowego swojego pobytu. Tymczasem większość badanych mężczyzn zamieszkuje w placówce do 2 lat (19), rzadziej do jednego roku (10) i poniżej pół roku (9). Dłuższy pobyt deklaruje 6 respondentów, czyli powyżej dwóch lat.

Niezależnie od płci, w obu grupach badanych są najczęściej osoby, które nie założyły własnej rodziny (13 kobiet; 16 mężczyzn) bądź utraciły ją wskutek rozwodu (10 kobiet; 18 mężczyzn), rzadziej śmierci współmałżonka (2 kobiet; 6 mężczyzn). Tylko wśród badanych mężczyzn są osoby deklarujące pozostawanie w związku małżeńskim (3 respondentów). Jeden z badanych z tej grupy nie określił swojego stanu cywilnego.

Z powyższej charakterystyki badanych bezdomnych wynika, iż tworzą oni zróżnicowaną grupę, jeśli chodzi o wiek, wykształcenie, sytuację rodzinną czy też długość pobytu w specjalistycznej placówce oferującej im pomoc. Powody, jakie skłoniły ich do korzystania z pomocy instytucjonalnej ukazują dane z wypowiedzi na ten temat. Zostały one przedstawione na wykresie 1.

Analiza wypowiedzi badanych wskazuje na problemy rodzinne jako zasadniczą przyczynę konieczności zamieszkania w ośrodku dla bezdomnych. Zerwanie więzi małżeńskiej bądź konkubenckiej wywołuje wiele zmian w życiu osobistym każdego z partnerów, a wiążą się one także z miejscem zamieszkania. Wówczas bowiem wspólne użytkowanie mieszkania staje się często niemożliwe wobec nasilonych konfliktów. W takiej sytuacji znalazła się zdecydowana większość badanych kobiet bezdomnych (44,0%), znacznie mniej zostało pozbawio-

nych mieszkania wskutek wyroku eksmisyjnego (24,0%). Brak własnego mieszkania wymusza ciągłe zmiany, które nie zawsze wpływają korzystnie na ogólną kondycję zdrowotną. Toteż 8,0% respondentek wybiera pobyt w placówce, aby zgodnie z deklaracją – odpocząć. Incydentalnie zdarzały się wypowiedzi wskazujące na konieczność zamieszkania w ośrodku po przebytej terapii dla uzależnionych od alkoholu.

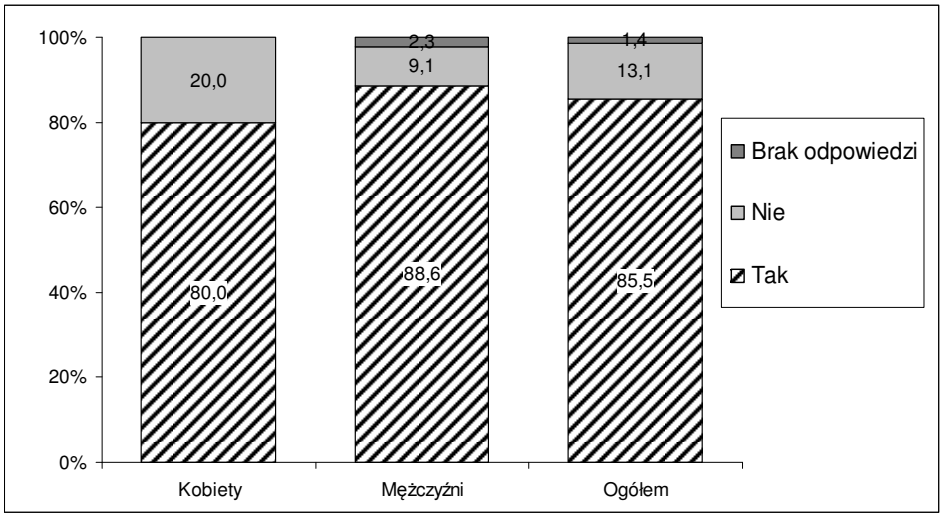


Wykres 1. Powody zgłoszenia się do placówki dla bezdomnych w opinii badanych (dane w %)
Źródło: opracowanie własne.

W porównaniu z kobietami sytuacja osobista badanych bezdomnych mężczyzn wydaje się być bardziej złożona. Stanowi ona zarówno konsekwencję rozpadu własnej rodziny, jak i przejawianych zachowań patologicznych. Te przyczyny są dominujące, niemal w stopniu równorzędnym, gdyż 29,6% respondentów po zakończeniu odbywania wyroku pozbawienia wolności nie miało możliwości powrotu do poprzedniego miejsca zamieszkania, niewiele mniej wskutek rozejścia się z małżonką lub konkubiną (27,3%) i terapii dla uzależnionych od alkoholu (25,0%). Co ciekawsze, wobec żadnego z nich nie była stosowana procedura eksmisyjna, choć częściej niż w przypadku kobiet motywem ich zgłoszenia się do specjalistycznego ośrodka wsparcia jest chęć wypoczynku (13,6%).

Oprócz wskazanych przyczyn, podjęcie decyzji o zamieszkaniu w placówce przez niektórych badanych wynika z braku stałego miejsca pobytu, bo nigdy nie posiadali własnego mieszkania. Z kolei innym powodem są niewyjaśnione sprawy dotyczące prawnego tytułu do lokalu, które uniemożliwiają korzystanie z niego. Do wskazywanych przyczyn należą również trudności finansowe, sytuacje losowe spowodowane m.in. stanem zdrowia.

Badani, po zamieszkaniu w ośrodku dla bezdomnych, w większości w sposób czynny włączają się w życie społeczności. Uczestniczą oni w pracach niezbędnych dla utrzymania i sprawnego funkcjonowania samej placówki. Angażowanie się w tego typu działania deklaruje o wiele więcej badanych kobiet (80,0%) oraz mężczyzn (88,6%) w stosunku do tych, wyrażających odmienne stanowisko. Nieliczni więc nie biorą w nich udziału, o czym świadczą dane zamieszczone na poniższym wykresie.

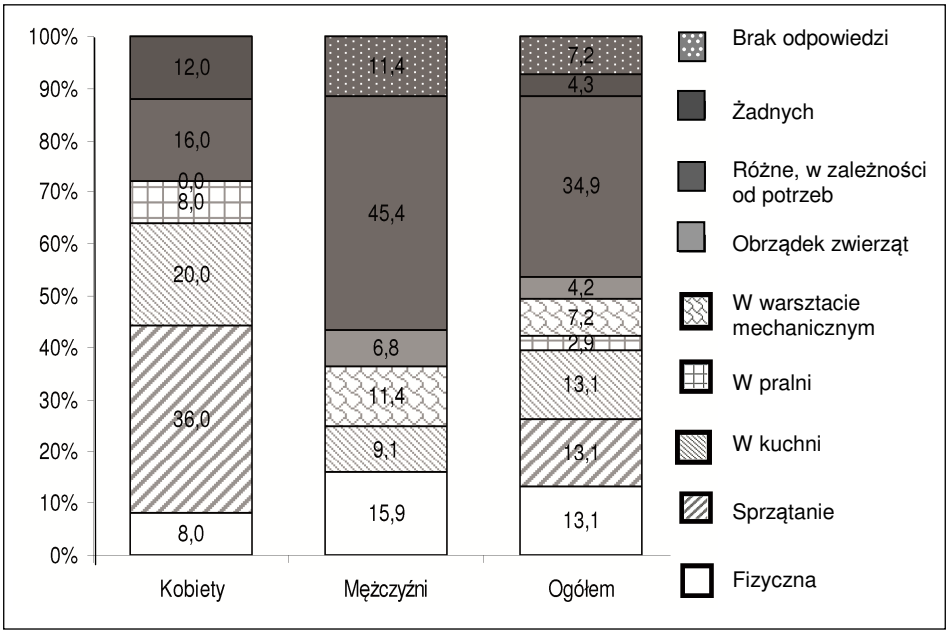


Wykres 2. Podejmowanie prac gospodarczych w placówce przez badanych bezdomnych (dane w %)
Źródło: opracowanie własne.

Funkcjonowanie we wspólnocie z innymi mieszkańcami ośrodka dla bezdomnych wymaga dostosowania się do reguł w nim ustalonych. Należy do nich realizowanie określonych obowiązków, podejmowanie stałych zajęć, co okazuje się niezbędne nie tylko dla utrzymania samej placówki, lecz także ze względu na korygowanie ich wadliwych postaw w tym zakresie. W braku bowiem etosu pracy upatruje się przyczyn bierności zawodowej występującej dość często wśród tej grupy osób (Nesterowicz-Wyborska 2008, s. 155). Nawet, jeśli mają odpowiednie kwalifikacje zawodowe, to w sytuacji długotrwałego pozostawania bez zatrudnienia ulegają one obniżeniu, ograniczając szanse na rynku pracy. Zwłaszcza, iż doświadczone niepowodzenia wpływają negatywnie na aktywne poszukiwanie możliwości ich aktualizowania czy też podwyższania, kształtując poczucie niewiary w zmianę swojego położenia życiowego.

Zakres wykonywanych prac gospodarczych zależy od potrzeb danej placówki, jak i umiejętności jej mieszkańców. Z pewnością każdy może znaleźć właściwe dla siebie zajęcie, biorąc pod uwagę obszar zadań związanych z za-

spokajaniem codziennych potrzeb życiowych oraz z pracą w warsztatach działających na jej terenie. Jakie więc zajęcia wykonują badani bezdomni, ukazują dane na wykresie.



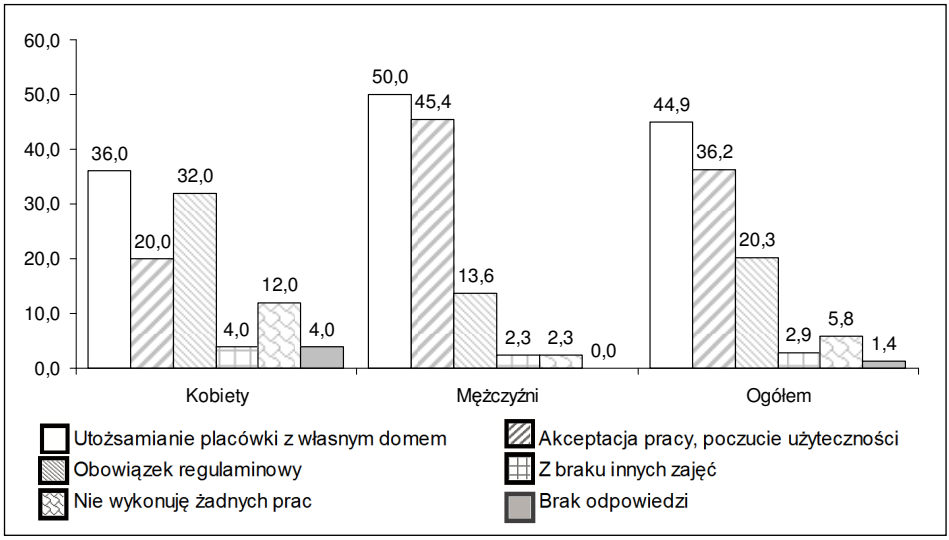
Wykres 3. Wykonywana praca na terenie placówki w opinii badanych bezdomnych (dane w %)
Źródło: opracowanie własne.

Z powyższych danych wynika, iż rodzaj wykonywanych prac determinowany jest płcią, podobnie jak w przeciętnym gospodarstwie domowym, gdzie występuje tradycyjny ich podział. Badane kobiety przede wszystkim dbają o czystość, porządek w placówce, czyli zajmują się sprzątaniem (36,0%), obsługą pralni (8,0%). Pracują też częściej w kuchni (20,0%) niż badani mężczyźni (9,1%). Oni natomiast w większym stopniu są zaangażowani w prace oparte na wysiłku fizycznym (15,9%), które deklaruje znacznie mniej respondentek (8,0%). Potwierdzeniem tego mogą być również dane wskazujące na zatrudnienie wyłącznie badanych bezdomnych mężczyzn w warsztacie mechanicznym (11,4%) i przy obrządku zwierząt hodowlanych (6,8%).

Wymienione dotąd prace gospodarcze w placówce wymagają w większości stałego i w miarę regularnego wypełniania związanych z nimi zadań. Wiadomo, iż czasami pojawia się doraźna potrzeba wykonania określonej pracy, np. naprawy sprzętu lub jego przeniesienia. Tego rodzaju zajęcia, podyktowane bieżącymi sprawami deklaruje prawie połowa badanych bezdomnych mężczyzn (45,4%), czyli związanych m.in. z wykonywaniem usług stolarskich, elektryką, pracami ogrodniczymi, sprzątaniem. Respondentki sporadycznie twierdzą, iż

zajmują się różnymi pracami w placówce w zależności od aktualnych potrzeb (16,0%), w tym jedna z nich wymieniła działalność społeczną. Tylko one wskazują na brak jakichkolwiek obowiązków w ośrodku (12,0%), choć niektórzy z mężczyzn w ogóle nie udzielili odpowiedzi na ten temat (11,4%).

Z jakich powodów badani bezdomni decydują się na podejmowanie prac gospodarczych w placówce, wyjaśniają ich kolejne wypowiedzi. Te dane zawiera poniższy wykres.

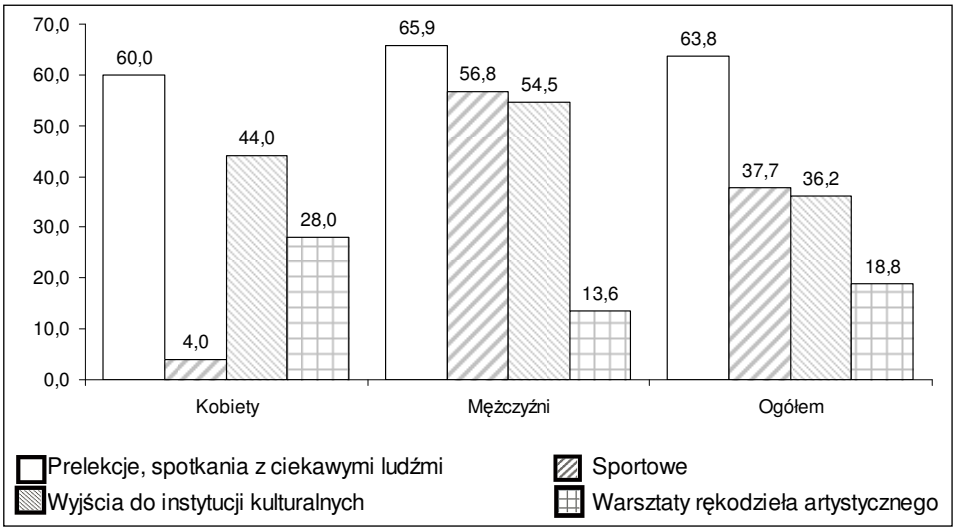


Wykres 4. Motywy podejmowania prac gospodarczych w placówce w opinii badanych bezdomnych (dane w %)*
* wielokrotność odpowiedzi
Źródło: opracowanie własne.

Najczęstszym czynnikiem mobilizującym badanych bezdomnych do pracy na rzecz placówki, w której przebywają, jest postrzeganie jej w kategoriach własnego domu. W ten sposób w większości uzasadniają oni swoją aktywność, bez względu na płeć (36,0% kobiet, 50,0% mężczyzn). Obligatoryjność pracy przez mieszkańców ośrodka dla bezdomnych wymusza w większym stopniu zaangażowanie badanych kobiet (32,0%) niż mężczyzn (13,6%), gdyż niemal połowa z nich chętniej pracuje z racji ogólnie pozytywnego stosunku do tej formy aktywności (45,4%). Dużo mniej respondentek wyraża zainteresowanie pracą z samej potrzeby jej wykonywania (20,0%). Sporadycznie nuda skłania badanych do włączenia się w prace gospodarcze (jednostkowo z każdej grupy). Nadal niektórzy zaprzeczają wykonywaniu jakichkolwiek prac w ośrodku (12,0% kobiet i jeden mężczyzna).

Odmienną formą aktywizowania bezdomnych są organizowane w placówce zajęcia rekreacyjne. Wdrażają one do wartościowego, racjonalnego zagospodarowania czasu wolnego, którego nadmiar wskutek braku zatrudnienia może mieć

destrukcyjny wpływ na funkcjonowanie jednostki. Wiadomo, iż stworzenie warunków do nabywania tych umiejętności, bez faktycznego korzystania z oferowanych możliwości spędzania czasu wolnego nie przyniesie pożądanych rezultatów. O kształtowaniu się tego typu aktywności badanych bezdomnych informują poniższe dane z ich wypowiedzi.



Wykres 5. Udział w zajęciach rekreacyjnych organizowanych w placówce w opinii badanych bezdomnych (dane w %)*

* wielokrotność odpowiedzi.

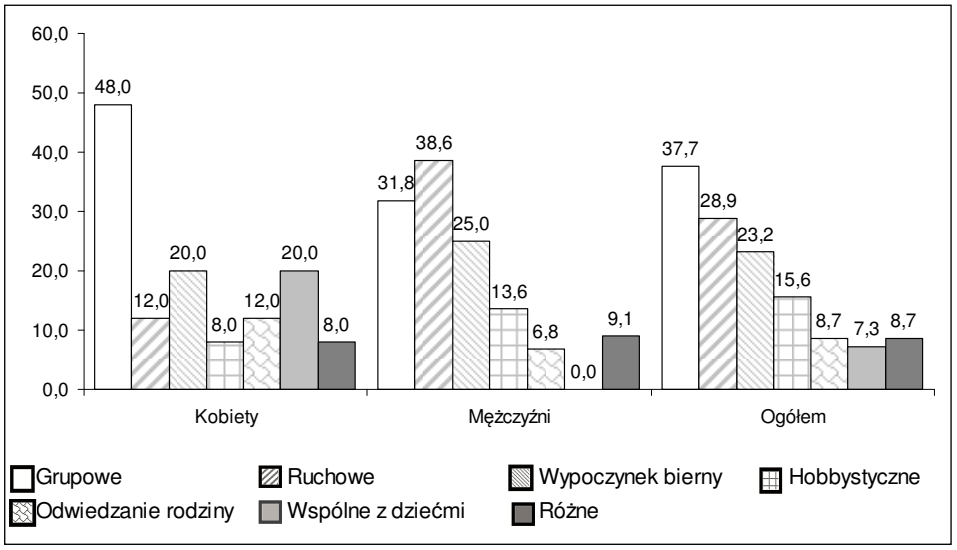
Źródło: opracowanie własne.

Ponad połowa badanych bezdomnych deklaruje udział w organizowanych w placówce prelekcjach, spotkaniach z ciekawymi ludźmi. Uczestnictwo w nich, w stosunku do pozostałych zajęć jest najwyższe niezależnie od płci (60,0% kobiet, 65,9% mężczyzn). Rekreacja poprzez sport wzbudza głównie zainteresowanie mężczyzn (56,8%), bo tylko jedna respondentka go wymieniła. Natomiast udział w spektaklach filmowych i teatralnych już mniej różnicuje badanych, choć częściej deklarują go mężczyźni (54,5%) niż kobiety (44,0%). Najmniej zwolenników wśród badanych mają zajęcia warsztatowe z rękodzieła artystycznego, bez względu na płeć rzadziej biorą w nich udział (28,0% kobiet, 13,6% mężczyzn).

Stosunek badanych do zajęć rekreacyjnych organizowanych w placówce ukazują również dane odnośnie do najbardziej lubianych form spędzania czasu wolnego. Zawiera je poniższy wykres.

Na podstawie analizy tych danych zauważyć można wyraźną tendencję do wyboru sposobu spędzania czasu wolnego, który umożliwia wspólne uczestnictwo z innym osobami. Zajęcia grupowe zajmują więc znaczącą pozycję szczególnie w upodobaniach badanych kobiet bezdomnych (48,0%), gdyż mężczyźni

wybierają nieco częściej ruchowe (38,6%) niż grupowe (31,8%). Popularność wypoczynku biernego, związanego m.in. ze snem, oglądaniem TV kształtuje się na niższym poziomie (20,0% kobiet; 25,0% mężczyzn). Do ulubionych zajęć wymienianych przez respondentki należy wspólnie spędzany czas z dziećmi (20,0%), kontakty z rodziną (12,0%). Mało badanych mężczyzn odwiedza rodzinę (6,8%), a już nikt nie deklaruje spędzania czasu z dziećmi.

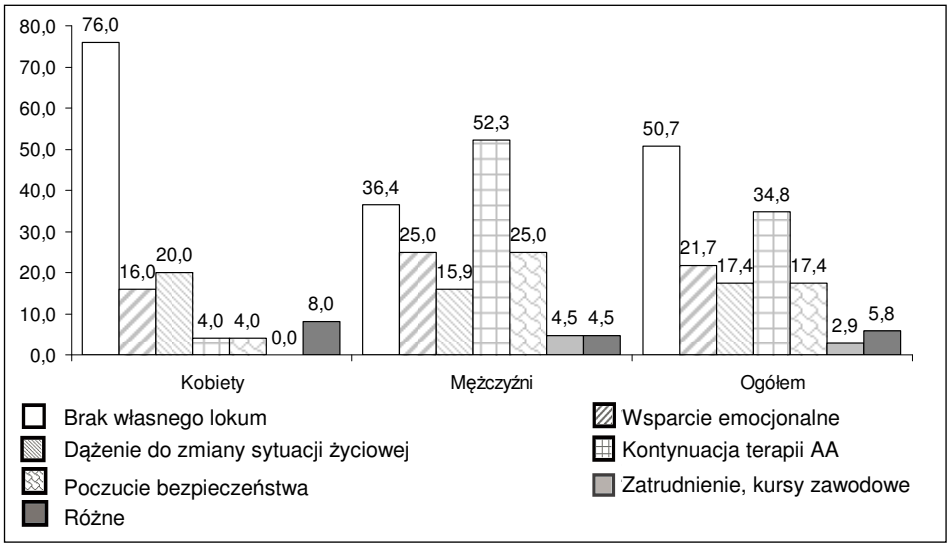


Wykres 6. Formy czasu wolnego preferowane przez badanych bezdomnych (dane w %)*
* wielokrotność odpowiedzi.
Źródło: opracowanie własne.

Rozpatrując z kolei aktywność badanych osób bezdomnych poza placówką, to w minimalnym stopniu jest ona związana z wykonywaną pracą zawodową. Deklaracje o zatrudnieniu są nieliczne, dotyczą wypowiedzi czterech kobiet i takiej samej liczby mężczyzn. Dużo więcej ma status osoby bezrobotnej zarejestrowanej w Urzędzie Pracy (48,0% kobiet, 56,8% mężczyzn). Nic zatem dziwnego, iż szanse na osiągnięcie samodzielności życiowej bez wsparcia instytucjonalnego wydają się mało realne. Mają oni tego świadomość, skoro zmianę sytuacji życiowej opierają na dalszym pobycie w placówce, w uzasadnieniu podając rozmaite powody. Dane z ich wypowiedzi zawiera poniższy wykres.

Zdaniem większości badanych kobiet (76,0%) dalsze przebywanie w placówce warunkuje brak mieszkania. W ich przypadku pozostałe przyczyny tej decyzji w mniejszym stopniu są podyktowane dążeniem do zmiany położenia życiowego (20,0%). Ten motyw równie rzadko występuje w wypowiedziach respondentów, którzy częściej wskazują na potrzebę kontynuacji terapii AA w dotychczasowych warunkach (52,3%), a także na problem mieszkaniowy (36,4%). Co ciekawsze, przede wszystkim oni cenią otrzymywane wsparcie

emocjonalne i poczucie bezpieczeństwa, jakie zapewnia im zamieszkanie w placówce (po 25,0%). Wymienia je mniej badanych kobiet (odpowiednio: 16,0%; 4,0%).



Wykres 7. Argumenty uzasadniające pobyt w placówce dla bezdomnych w opinii badanych (dane w %)

Źródło: opracowanie własne.

Z przeprowadzonych badań wynika, iż aktywność badanych bezdomnych przejawia się głównie na terenie placówki, tylko nieliczni uzyskali zatrudnienie poza nią. Funkcjonując w społeczności ludzi o zbliżonych doświadczeniach, mają na ogół poczucie obowiązku świadczenia pracy na rzecz zamieszkiwanej placówki. Toteż wykonują rozmaite prace gospodarcze, współuczestniczą w organizowanych formach zajęć rekreacyjnych. Z tym pobytem wiążą też możliwości poprawy swojej sytuacji życiowej.

Bibliografia

1. Dębski M. (2008), *W kierunku zmiany życiowej, czyli o postrzeganiu szans wyjścia z własnej bezdomności*, [w]: Dębski M., Retowski S. (red.), *Psychospołeczny profil osób bezdomnych w Trójmieście*. Wydawca Uniwersytet Gdański, Gdańsk.
2. Dziennik Ustaw nr 64, poz. 593
3. Górnikowska-Zwolak E. (1999), *Aktywizacja, aktywność*, [w:] Lalak D., Pilch T., *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*. Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa.
4. Kawula S. (2004), *Człowiek w relacjach socjopedagogicznych. Szkice o współczesnym wychowaniu*, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit", Toruń.

5. Kubicka H. (2005), *Bezdomność rodzin samotnych matek, Społeczno-wychowawcze aspekty zjawiska*. Wydawnictwo UŁ, Łódź.
6. Nesterowicz-Wyborska J. (2008*), O ekonomicznym wyizolowaniu osób bezdomnych*, [w:] Dębski M., Retowski S. (red.), *Psychospołeczny profil osób bezdomnych w Trójmieście*, Wydawca Uniwersytet Gdański, Gdańsk.
7. Nowakowska A. (2009), *Poziom kompetencji społecznych osób bezdomnych*, [w:] Plopa M. (red.), *Człowiek u progu trzeciego tysiąclecia. Zagrożenia i wyzwania*, tom 3. Wydawnictwo Elbląskiej Uczelni Humanistyczno-Ekonomicznej, Elbląg.
8. Piekut-Brodzka D.M. (2006), *Bezdomność*, Wydawnictwo Chat, Warszawa.
9. Przymeński A. (2001), *Bezdomność jako kwestia społeczna w Polsce współczesnej*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Poznaniu, Poznań.
10. Stochmiałek J. (2009), *Przezwyciężanie kryzysów życiowych przez osoby dorosłe*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa.
11. Winiarski M. (2000), *Rodzina – szkoła – środowisko lokalne. Problemy edukacji środowiskowej*, Wydawnictwo Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
12. Wygnańska J. (2008), *Po co mieszkańcom noclegowni badania naukowe nad bezdomnością?* [w:] Dębski M., Retowski S. (red.), *Psychospołeczny profil osób bezdomnych w Trójmieście*, Wydawca Uniwersytet Gdański, Gdańsk.

Stimulating the activity of homeless people in support facilities

Key words: homelessness, support, help, stimulation, activity, work, recreation

Summary: Currently homelessness is seen as an important social issue. Institutions are created, which aim at providing professional support of people who find themselves in an inopportune situation. The help given to them is supposed to reintroduce them into society . That is why it has been sought to understand the forms and motives for the activity of homeless people staying in such facilities, as well as their plans for the future.

The results of quantitative tests shows that homeless people are in a large part engaged in various activities. Mostly this entails maintenance works within the facility. They also participate in leisure activities. Employment outside of the institution is rare. Their perception of their place of residence in terms of an actual home is the motivating factor for them. They link their plans for the future with it.

Dane do korespondencji:
Dr hab. Danuta Kowalczyk, prof. UO
Uniwersytet Opolski
ul. Oleska 48
45-052 Opole
tel. 77 452 74 21
e-mail: dkowalczyk@uni.opole.pl

Edukacja Dorosłych 2011, nr 1 ISSN 1230-929 X

Zuzanna Glanc

OBRAZ DOROSŁOŚCI W DOBIE PONOWOCZESNEJ. MOZAIKA WYMIARÓW DOROSŁOŚCI[1]

Słowa kluczowe: dorosłość, młodzi dorośli, rozwój, okres przejściowy, tożsamość, dojrzałość.

Streszczenie: W niniejszym artykule autorka podjęła próbę scharakteryzowania sposobu postrzegania i definiowania dorosłości przez młodych dorosłych. Celem przeprowadzonych badań było przyjrzenie się obszarom życia, które młodzi dorośli postrzegają jako sfery dorosłej aktywności, pierwszym doświadczeniom, związanym z wkraczaniem w dorosłość, a także sposobowi kategoryzowania przez młodych dorosłych pojęcia dorosłości; w sposób statyczny lub procesualny. Analizie podlegały różnorodne wymiary dorosłości, charakteryzowanej jako mozaika: dorosłość jako zjawisko obiektywne wobec podmiotu lub subiektywny fenomen, pierwsze doświadczenia dorosłości, definicje dorosłości tworzone przez badanych, a także postrzeganie dorosłości w perspektywie płci. W końcowej części artykułu autorka omawia koncepcję fragmentaryczności współczesnej dorosłości.

Obserwując współczesny świat, można z łatwością zauważyć, że przemiany w niemal wszystkich dziedzinach: życiu społecznym, technice, nauce i sztuce, a nawet religii i polityce zachodzą w niespotykanym dotychczas tempie i na globalną skalę. Istotą współczesności, określanej także mianem ponowoczesności, jest pluralizm czy wielość, przejawiająca się w różnych sferach ludzkiego życia (Kaniowski 1999). Jednakże główną cechą ponowoczesności nie są jedynie intensywne przemiany, lecz przede wszystkim fundamentalne przewartościowania sposobów organizowania, postrzegania i doświadczania otaczającej człowieka rzeczywistości. Ponowoczesność jest więc współczesnym stanem cywilizacji i kultury, którego specyfiką jest stawianie jednostki i jej niepowtarzalności ponad tradycją, normami moralnymi, instytucjonalnymi i prawnymi. Człowiek ponowoczesny sam staje się dla siebie wyznacznikiem sensu w życiu, a także norm postępowania. Przestaje w pozbawiony refleksji sposób odtwarzać wzory postępowania, zaobserwowane w otoczeniu, a raczej sam nadaje kształt swojemu życiu i temu, co uznaje za „normę".

[1] Tekst został napisany na podstawie pracy magisterskiej pod tytułem *Mozaika wymiarów dorosłości. Pierwsze doświadczenia*, która powstała pod kierunkiem dr hab. Ewy Skibińskiej.

Duże znaczenie mają również zmiany myślenia o przedmiocie wiedzy, sposobach poznania, metodach i sposobach narracji. Problemy prawdy, obiektywności, interpretacji, przedstawienia nie są, co prawda, zupełnie nowe dla nauk społecznych, jednakże proponuje się współcześnie inną perspektywę ich widzenia. Jest to skutkiem przemian w myśleniu o poznaniu człowieka i świata (Kaniowska 1999).

Dorosłość jest jednym z takich pojęć, które długo były traktowane w sposób nieproblematyczny, intuicyjny. Nie prezentowano i nie uszczegóławiano kryteriów charakteryzujących dorosłość, traktując je jako niebudzące wątpliwości. Współczesne przeobrażenia życia społecznego sprawiają, że niebudzące dotychczas wątpliwości co do znaczenia pojęcia, przestają być określone i zdefiniowane jednoznacznie.

B. Wojtasik (2003, s. 347) pisze, że współczesna […] *droga życiowa jest poszarpana, mozaikowa, niepewna* […], co oznacza, że kolejność tradycyjnie pełnionych przez jednostkę, na poszczególnych etapach jej życia ról, uległa zmianie. Coraz trudniej określić „właściwy" moment, w którym współczesny dorosły człowiek realizuje wybrane zadania.

Jak w tej ponowoczesnej, mozaikowej, zmiennej rzeczywistości, młodzi ludzie odnajdują swoją dorosłość? Jak ją rozumieją, jak w nią wkraczają? Czy realizują ją jedynie w niektórych wymiarach swojego życia, w innych wciąż pozostając niedorosłymi? Te pytania, były inspiracją dla badań dotyczących problematyki dorosłości w percepcji młodych dorosłych.

Dorosłość – ewolucja zakresu pojęcia

Dynamiczne przemiany życia społecznego w dobie ponowoczesnej sprawiły, że rozumienie pojęcia dorosłości ulegało zmianie. Przeobrażeniom podlegały definicje dorosłości, niekiedy poddające dyskusji jej charakter. Zastanawiano się, czy dorosłość powinna być traktowana jako stan osiągnięty w określonym momencie życia i na zawsze niezmienny (Tyszkowa 1987, Johnstone, Rivera 1991, Szewczuk 2000, Harwas-Napierała, Trempała 2002), czy też jako proces podlegający ciągłym przekształceniom, dynamiczny, umożliwiający niejako „kumulację" dorosłości, wraz z rozwojem jednostki (Urbański 1986, Sujak 1987, Sęk 1990, Coggins za: Malewski 1991). Podobne rozważania prowadził Mieczysław Malewski (1991), który zauważył problem istnienia dwóch koncepcji, związanych z tworzeniem definicji pojęcia dorosłości. W pierwszej grupie definicji dorosłość rozumiana jest w sposób statyczny, jako stan społeczny człowieka, osiągnięty przez niego w pewnym momencie życia. W drugiej zaś grupie dorosłość postrzegana jest jako proces rozwoju psychicznego lub proces społeczno-kulturowy, który w dynamiczny sposób nieustannie „staje się", a więc – podlega przeobrażeniom.

Wraz z rozwojem cywilizacyjnym i przekształcaniem się społeczeństwa tradycyjnego w nowoczesne i ponowoczesne można zauważyć, że dorosłość

w coraz mniejszym stopniu stanowi kategorię obiektywną, a coraz bardziej staje się fenomenem subiektywnym. We współczesnym świecie nie istnieje stan społeczny, wspólny wszystkim ludziom dorosłym. Mnożenie i wyróżnianie „kryteriów" wyznaczających dorosłość czy też podziałów, będących wskazówką, które jednostki mogą zostać zaliczone do grupy dorosłych okazało się zgubne i bezprzedmiotowe. W miarę upływu czasu, podejścia do dorosłości traktujące ją dynamicznie i procesualnie zaczęły mieć coraz liczniejszych reprezentantów i większe rzesze zwolenników.

Coraz częściej również badacze zwracają uwagę na rolę samej autonomicznej jednostki w tworzeniu i konstruowaniu własnej dorosłości. W definicji stworzonej przez Elżbietę Sujak proces dojrzewania do dorosłości jest niezwykle ważny, należy brać w nim świadomy i czynny udział, aby móc stać się w pełni dorosłym (Sujak 1987). Podobnie Helena Sęk definiuje dorosłość jako proces rozwoju psychicznego, w którym jedynie świadome uczestnictwo i towarzyszące mu aktywne budowanie własnej tożsamości sprawia, że stajemy się dorośli (Sęk 1991). Dorosłość postrzegana przez pryzmat takich podejść przestaje być „stanem" zewnętrznym wobec jednostki i nieuniknionym w jej rozwoju (jak poszczególne etapy dojrzewania biologicznego, nieuchronnie następujące po sobie, w przewidywalnym porządku), a staje się zależna od podmiotu, jest zjawiskiem wewnętrznym, subiektywnym, związanym bezpośrednio ze świadomym wysiłkiem człowieka.

Pojawiające się współcześnie różnorodne modele dorosłości, znacząco odmienne zadania rozwojowe, realizowane przez osoby wkraczające w okres dorosłości, a także alternatywne formy przechodzenia w dorosłość, związane z wypełnianiem dorosłych ról jedynie w niektórych wymiarach życia jednostki (w innych obszarach życia wciąż pozostającej niedorosłą) stanowiły inspirację dla badań związanych z tematyką dorosłości.

Perspektywa badawcza – dorosłość oceniana przez pryzmat doświadczeń młodych dorosłych

Głównym celem badań było poznanie problematyki dorosłości z perspektywy młodych dorosłych, w warunkach stworzonych przez współczesne społeczeństwo i spojrzenie na tę kwestię przez pryzmat ich pierwszych doświadczeń związanych z wchodzeniem w wiek dorosły. Dodatkowo byłam zainteresowana znalezieniem odpowiedzi na wiele pytań szczegółowych, na przykład: jak młodzi dorośli definiują swoje pierwsze doświadczenia związane z dorosłością? W jakich obszarach swojego życia badani czują się dorośli, a w jakich nie? Czy osoby badane uważają siebie za dorosłych? Dlaczego? Czy młodzi dorośli postrzegają dorosłość jako osiągnięty stan, czy definiują ją w kategoriach procesu? Czy definiując dorosłość, młodzi dorośli sytuują ją w wymiarze subiektywnym (związanym z indywidualnymi, niemożliwymi do zaobserwowania cechami jednostki, np. poczuciem niezależności) czy obiektywnym (wyznaczonym

i ukształtowanym kulturowo)? Także istotne okazały się zagadnienia związane z różnicowaniem dorosłości w perspektywie płci kulturowej, takie jak postrzeganie problematyki dorosłości inaczej przez każdą z płci, a także różne definicje kobiecej i męskiej dorosłości pojawiające się w wypowiedziach badanych.

Badania zostały przeprowadzone w okresie pomiędzy październikiem roku 2009 a styczniem roku 2010. Należały do obszaru metod jakościowych i miały charakter badań biograficznych. Techniką, jaką zastosowałam w badaniach był wywiad biograficzno-narracyjny[2]. Przeprowadzone w trakcie badań wywiady były obszerne i zawierały wiele szczegółowych informacji na temat procesu wkraczania w dorosłość przez wybrane osoby. Jednakże ze względu na jakościowy charakter przeprowadzonych badań nie roszczę sobie prawa do jakichkolwiek uogólnień i generalizacji uzyskanych wyników.

Wywiad został przeprowadzony z szesnastoma rozmówcami, w tym z siedmioma mężczyznami i dziewięcioma kobietami. Dobór badanych był doborem celowym. Osoby badane to młodzi dorośli, w wieku pomiędzy dwudziestym a trzydziestym rokiem życia, mieszkańcy Warszawy, posiadający wyższe wykształcenie bądź będący jeszcze studentami. Taki dobór próby badawczej został zastosowany w celu możliwie największego ujednolicenia próby i wybrania osób o podobnym statusie społecznym i materialnym.

Pojęcie dorosłości

Młodzi dorośli, zapytani czym jest dorosłość, tworzyli odmienne definicje. Różnorodność odpowiedzi wiązała się ze zróżnicowaniem doświadczeń osób badanych i dróg, jakimi wkraczali w dorosłość. Najczęściej jako atrybut człowieka dorosłego wymieniana była niezależność finansowa. Innymi wyznacznikami dorosłości, pojawiającymi się w wypowiedziach młodych dorosłych były: wyprowadzka z domu rodzinnego, umiejętność podejmowania autonomicznych decyzji, niezależne myślenie i dojrzałość emocjonalna. Jedynym zagadnieniem, które łączy wszystkie powyższe kwestie jest uniezależnianie się młodych dorosłych od rodziny pochodzenia, które odbywa się na wszystkich wskazanych przez badanych płaszczyznach. Mimo iż poszczególnym sferom każda osoba badana przypisała inną wartość, można zauważyć, że współcześni młodzi dorośli za główne zadanie człowieka wkraczającego w okres dorosłości uznają konieczność uniezależnienia się od rodziny pochodzenia i wyznaczenia samodzielnego obszaru działań (bez względu na stopień związania emocjonalnego z ro-

[2] Wywiad biograficzno-narracyjny polega na podaniu przez badacza zaledwie jednej lub kilku dyspozycji, a cała rozmowa opiera się na narracji osoby badanej. W wywiadzie tego typu próbuje się spowodować, by osoba badana opowiedziała historię wybranych doświadczeń życiowych. Przeprowadzająca wywiad osoba jest głównie słuchaczem, nie może przerywać narracji osoby badanej ani zadawać dodatkowych pytań w trakcie wypowiedzi, bowiem zakłada się, że osoba badana posiada największą wiedzę dotyczącą własnej biografii (osadzonej w konkretnych ramach czasowych i społecznych, interesujących badacza), (Bauman, Pilch 2002).

dzicami czy szerszym kręgiem rodzinnym). Świadczą o tym wypowiedzi badanych, takie jak:

Nie, nie jestem dorosły. Byłbym dorosły, gdybym był niezależny finansowo, niezależny decyzyjnie, niezależny no w ten sposób i czy mieszkaniowo, no ale głównie finansowo czy decyzyjnie… (M1, 22)[3].

No bo już jakoś odeszłem od rodziców, mam swoją pracę, to myślę, że to jest już jakaś oznaka dorosłości (M2, 27).

Rozważając natomiast dwa wymiary – subiektywny i obiektywny – jakie charakteryzują każde zjawisko społeczne i psychologiczne, należy podkreślić, iż badani umiejscawiali dorosłość częściej w sferze subiektywnej niż obiektywnej. Postrzegali osiąganie dorosłości w kategoriach indywidualistycznych i psychologicznych, a nie w kategoriach możliwych do zaobserwowania wydarzeń:

(…) myślę, że dorosłość to też jest umiejętność wybierania. Bo stoimy przed tysiącami różnych wyborów w życiu i myślę, że ważne jest, żeby umieć przeważyć te plusy i minusy i zdecydować się na jedną drogę, ewentualnie też mieć świadomość tego, że nigdy nie wybieramy jakiejś tam znajomej drogi, że to nie jest tak, że musi być tak, jak sobie założyliśmy, że niektóre rzeczy mogą iść nie po naszej myśli. Dojrzałość to właśnie odpowiedzialność za to, co robimy plus dystans do teatrzyku zwanego życiem, tak, że właśnie też nie można sobie wymyślać jakiejś idealnej wizji, że można do czegoś dążyć, ale też nie za wszelką cenę (K5, 25).

Można zauważyć w wypowiedziach młodych dorosłych tendencję do umiejscawiania dorosłości w sferze subiektywnych odczuć, stanów i preferencji, przy małej precyzji i szczegółowości definicyjnej. Definiując dorosłość, badani skupiali się na kwestiach związanych z przejmowaniem odpowiedzialności za swoje działania, podejmowaniem decyzji na podstawie własnych przekonań i wartości:

Zdolność do podejmowania ważnych decyzji. Zdolność do ponoszenia konsekwencji swoich wyborów. To jest według mnie dorosłość. Dopiero kiedy podejmujemy swoje własne decyzje, możemy być dorośli, bo dopiero wtedy to my, a nie ktoś inny, tworzymy nasze życie i zmieniamy je (M6, 23).

Innymi wyznacznikami dorosłości, pojawiającymi się w tworzonych przez badanych definicjach były: akceptacja własnej osoby, samoświadomość, harmonia z pełnionymi rolami społecznymi. Pojęcie dorosłości było rozumiane przez badanych jako etap w rozwoju psychicznym, duchowym i moralnym, pozwalający na podsumowanie dotychczasowych wydarzeń, jakie stały się udziałem danej osoby, a także posiadanych przez nią możliwości i ograniczeń:

Dorosłość to dla mnie rozumienie swoich ról, taka ich akceptacja i też pewnie realizacja siebie w tym wszystkim, w tych rolach właśnie, takie zaakcep-

[3] Po każdej cytowanej wypowiedzi pojawia się kod, oznaczający osobę badaną która jest autorem wypowiedzi. Na przykład M – mężczyzna, 1 – numer porządkowy, 22 – wiek w latach, K – kobieta, 7 – numer porządkowy, 25 – wiek w latach.

towanie tego wszystkiego, ale nie dlatego, że „taki jest świat i tak już musi być", tylko dlatego, że taka jest nasza wewnętrzna harmonia, takie poczucie harmonii w sobie, z otoczeniem… (K8, 26).

Dorosłość jako wewnętrzna harmonia i umiejętność zrozumienia własnej osoby były przez badanych postrzegane jako warunek spełnienia w dojrzałym życiu i osiągnięcia stabilizacji emocjonalnej. Świadomość posiadanych predyspozycji, a także umiejętność odnalezienia swojego miejsca w życiu zawodowym, społecznym i rodzinnym zostały wskazane jako cechy dorosłej osoby, autonomicznie kierującej własnym życiem:

Odpowiedzialność, umiejętność odnalezienia się w świecie, pod każdym względem – i takim społecznym, i materialnym, i emocjonalnym. I samoświadomość, świadomość tego, czego chcę od życia i na co mnie stać i tu nie chodzi mi tylko o finanse, ale też o moje umiejętności, predyspozycje i tak dalej, takie poznanie siebie i pogodzenie się z tym, jakby akceptacja siebie, swoich umiejętności, swoich oczekiwań i jakaś ich realizacja w miarę możliwości (K3, 28).

Osoby badane, definiując pojęcie dorosłości najczęściej odwoływały się do kryteriów subiektywnych, za które uznaje się kategorie niemożliwe do zaobserwowania, takie jak opisane powyżej, na przykład: stany uczuciowe, wartości, przemyślenia, będące udziałem danej jednostki. Są one niedostępne dla zewnętrznego obserwatora, ponieważ przebiegają w psychice jednostki. W wypowiedziach badanych pojawiły się takie wyznaczniki dorosłości, jak: odpowiedzialność i umiejętność ponoszenia zarówno pozytywnych, jak i negatywnych konsekwencji własnych działań, niezależność od wpływów otoczenia społecznego i umiejętność podejmowania autonomicznych decyzji, a także samoświadomość i samoakceptacja, jako warunek konstruktywnego funkcjonowania w dorosłym życiu. Powyższe kryteria są bardziej zbliżone do charakterystyki dojrzałości niż dorosłości[4]. Ponadto badani narratorzy uważają, że dorosłość jest etapem w rozwoju człowieka, który nie pojawia się samoistnie, wraz z osiągnięciem odpowiedniego wieku, raczej wymaga świadomego wysiłku. Wysiłek

[4] Podczas studiowania literatury, będącej podstawą opisywanych badań, przeprowadziłam szczegółowe rozeznanie dotyczące różnicy występującej pomiędzy pojęciem dorosłości i dojrzałości. Odwołuję się w tej pracy do definicji dojrzałości stworzonej przez Zdzisława Chlewińskiego. Zdzisław Chlewiński w stworzonej przez siebie koncepcji wyróżnia trzy wymiary dojrzałości, z czego dwa pierwsze zostały niejako zawarte w definicjach dorosłości, stworzonych przez badanych. Pierwszym z nich jest autonomia jednostki, a więc to, czy w swoich decyzjach, dążeniach, planach i działaniach jednostka kieruje się swoimi przekonaniami i własnym, zinternalizowanym systemem wartości, zaś drugim kryterium jest wgląd we własne motywy; a więc człowiek jest tym dojrzalszy, im ma rzetelniejszy i bardziej dokładny obraz własnej motywacji do działania (Chlewiński, 2007). Oba wymiary pojawiły się w definicjach osób badanych. Stąd mój wniosek, iż stworzone przez autorów narracji definicje dorosłości są bardziej zbliżone do definicji dojrzałości. Trzecim wymiarem jest stosunek do innych ludzi – osoba dojrzała przestaje traktować osoby w swoim otoczeniu instrumentalnie, a zaczyna je postrzegać jako wartość samą w sobie (Chlewiński 2007).

ten jest związany z licznymi konfliktami i napięciami, które są wynikiem pojawienia się wielu nowych zadań w życiu młodego dorosłego.

W zebranych w trakcie badań definicjach znalazły się jedynie dwie wyjątkowe wypowiedzi, w których pojawiły się sformułowania, dotyczące obiektywnych kryteriów i wyznaczników dorosłości[5], a więc: zakończenia edukacji, rozpoczęcia pracy zawodowej, małżeństwa lub rodzicielstwa:

Począwszy od tego, że [dorosłość to – przyp. aut.] *osiągnięcie pewnego wieku i nabycie pewnych praw przysługujących osobie dorosłej, też praw obywatelskich i politycznych, które też są istotne dla osoby dorosłej, to też właśnie odcięcie od rodziny pochodzenia, właśnie poprzez założenie własnej rodziny albo wybór życia samotnego czy życia osoby duchownej, czy w zakonie. No, też myślę, że podjęcie pracy świadczy o byciu dorosłym* (K1, 23),

(…) Dla mnie osoba dorosła to jest tak, jak powiedziałam, osoba, która potrafi na siebie zarobić, założyć rodzinę, dbać o nią, która jest odpowiedzialna, na której można polegać, no i w pewnym sensie taka poważna, stateczna trochę mi się tak kojarzy osoba dorosła (K4, 23).

Można przypuszczać, że te dwie wypowiedzi odbiegały od pozostałych, ze względu na sytuację życiową osób, które stworzyły powyższe definicje. Pierwsza z badanych, podczas wywiadu opowiedziała, że niedawno sama wyszła za mąż i wyprowadziła się z domu rodzinnego, Można przypuszczać, iż właśnie dlatego umiejscowiła dorosłość w sferze obiektywnej, ponieważ sama czuje się dorosła, właśnie dzięki pełnionym rolom (na przykład roli żony). Natomiast druga narratorka mieszka w chwili obecnej z rodzicami i bardzo chciałaby zmienić aktualną sytuację, co nie jest możliwe z powodu braku środków finansowych. Prawdopodobnie z tego powodu zarabianie na własne utrzymanie i założenie rodziny wydają się badanej wyznacznikami dorosłości, ponieważ ma świadomość, że w jej przypadku podjęcie stałej pracy umożliwiłoby wyprowadzenie się z domu, co z kolei poszerzyłoby znacznie obszar posiadanej przez nią niezależności.

Większość rozmówców umiejscowiła dorosłość w wymiarze subiektywnym, nadając jej trudne do zaobserwowania cechy i wyznaczniki. Z zebranych w trakcie badań wypowiedzi można wysnuć przypuszczenie, że autorzy narracji sytuują dorosłość w jednostce, jej wnętrzu, a więc indywidualnych odczuciach, stanach, a nie w posiadanym przez nią społecznym statusie i pełnionych przez nią rolach.

Pierwsze doświadczenia dorosłości

Jednym z kluczowych zagadnień, związanych z pojęciem dorosłości w perspektywie percepcji młodych dorosłych są ich pierwsze doświadczenia związa-

[5] Obiektywne wyznaczniki dorosłości są ustalonymi kulturowo warunkami, według których określona osoba może zostać zaliczona do grupy ludzi dorosłych.

ne z wkraczaniem w ten nowy obszar rozwojowy. Stanowią one fundament dorosłej tożsamości jednostki, kształtują również obraz dorosłego życia w świadomości młodego człowieka.

Jednym z najważniejszych spośród doświadczeń wiązanych z wkraczaniem w dorosłość jest podjęcie pierwszej pracy. Istotnym aspektem tego doświadczenia jest zwiększenie niezależności od innych ludzi dzięki możliwości samodzielnego utrzymywania się. Pełnienie roli pracownika, powszechnie uznawanej za jedną z dorosłych ról, również jest istotnym elementem tworzenia dorosłej tożsamości. Jednak najważniejszy jest wymiar socjologiczny doświadczenia pierwszej pracy zarobkowej dla młodych dorosłych jako sytuacji społecznej, w której inni ludzie traktują ich jak dorosłych. Społeczny odbiór (informacja zwrotna od otoczenia) jest jednym z najważniejszych wyznaczników budowania dorosłej tożsamości i identyfikowania się z grupą ludzi dorosłych:

(…) Na pewno wszystkie sytuacje, kiedy, nawet dorywczo, podejmowałam jakąś pracę, no i co… Takie kolejne momenty to myślę, że podjęcie pierwszej pracy na pełen etat, to na pewno. To była praca asystentki prezesa w państwowej instytucji, praca na pełen etat, osiem godzin, pięć dni w tygodniu. No i wtedy pracowałam przeważnie z ludźmi dużo ode mnie starszymi, bardziej w wieku moich rodziców niż moim, ja byłam tuż po studiach i dlatego czułam się w ich towarzystwie, że skoro wykonuję podobną pracę jak oni, no to siłą rzeczy czułam, że jestem dorosła, prawda, tak samo jak ci ludzie, którzy mają czterdzieści lat powiedzmy (K3, 28).

Praca zawodowa, jako element dorosłego życia, pojawiła się w wypowiedziach wszystkich osób badanych. Umożliwia finansową niezależność, stwarza sposobność do podejmowania samodzielnych decyzji dotyczących własnego życia, dlatego jest przez badanych wiązana z dorosłością.

Drugim, najczęściej wymienianym pierwszym doświadczeniem dorosłości była wyprowadzka z domu rodzinnego. Młodzi ludzie, analizując doświadczenia związane z decyzją o samodzielnym zamieszkaniu, podkreślali, że wyprowadzenie się z domu rodzinnego i zamieszkanie bez rodziców było dla nich sprawdzianem samodzielności. Wymagało bardzo szybkiego przekształcenia dotychczasowych struktur funkcjonowania w nowe i odmienne jakościowo od struktur znanych i uwewnętrznionych. Mimo pojawienia się dużej liczby nowych zadań, nie zmniejszała się liczba już posiadanych przez młodego człowieka obowiązków, związanych z pracą zawodową lub nauką. Pogarszała się również sytuacja finansowa i status materialny młodego dorosłego, ponieważ, odchodząc z domu rodzinnego, najczęściej musiał zacząć sam na siebie zarabiać i sam się utrzymywać:

Znaczy ogólnie jestem z tego, z tej wyprowadzki bardzo zadowolona, ale wiem, że z rodzicami jest dużo łatwiej mieszkać. Kiedy nie trzeba myśleć o tym, czy lodówka jest pełna i czy na pewno jest coś w domu na obiad, czy niekoniecznie... (K2, 23) lub:

Od razu przychodzi mi na myśl, w związku z zachowaniem takim jak osoba dorosła, największa decyzja mojego życia, czyli wyprowadzenie się z domu rodzinnego, które było dla mnie równoznaczne z taką rezygnacją z wygodnego życia, z tym, że nie musiałam pracować, nie musiałam sama zadbać o swój byt, po prostu wygodnie miałam, tak potocznie mówiąc uprane, ugotowane, posprzątane, no i można powiedzieć, że w momencie kiedy się wyprowadziłam już sama musiałam zadbać o utrzymanie i o dbanie o gospodarstwo domowe i pogodzić to wszystko ze studiami, więc wydaje mi się, że wtedy zachowałam się jak osoba dorosła, jakby zrywając z takim życiem zależnym od rodziców (K1, 23).

Jednak, mimo że wyprowadzka niesie ze sobą trudne doświadczenia oraz zmiany, młodzi dorośli chcą mieszkać osobno, ponieważ wyżej w ich hierarchii wartości znajduje się niezależność i autonomia oraz możliwość decydowania samodzielnie o własnym życiu niż wygoda związana z mieszkaniem u rodziców. Z zebranych narracji wynika, że mieszkanie w domu rodzinnym przez długi okres po osiągnięciu pełnoletniości badani postrzegają jako sytuację niekomfortową i trudną:

No i tak zabija mnie myśl, że miałabym mieszkać z rodzicami do, nie wiem, trzydziestego roku życia. Tak bym właśnie się, o, wyprowadziła z domu i byłabym w stanie się sama utrzymać, nie wiem, płacąc raty za mieszkanie, czy za wynajem, nieważne, to wtedy bym uważała, że już jestem osobą w pełni dorosłą i dojrzałą (K4, 23).

Trzecim spośród doświadczeń dorosłości, wymienianym przez badanych było doświadczenie śmierci bliskiej osoby. Śmierć jest postrzegana przez młodych dorosłych jako wydarzenie pozostające poza sferą rozumienia i doświadczania dzieci, jako *tabu* dostępne jedynie światu dorosłych. W chwili śmierci jednego z najbliższych członków rodziny następowało w odczuciu badanych przyspieszone dojrzewanie emocjonalne, związane z pełnieniem roli wspierającej wobec innych, a nawet z zamianą ról (na przykład poczuciem bycia wsparciem dla matki w chwili śmierci ojca):

Też mi przychodzi do głowy taka sfera emocjonalna, że czuję się jak osoba dorosła w jakichś sytuacjach trudnych dla rodziny, kiedy mogę być wsparciem, kiedy ja się nie załamuję, podczas gdy innym jest trudno… na przykład w przypadku śmierci… ostatnio mojego ojca to… czułam, że ja zachowuję się trochę dojrzalej niż reszta (K1, 23).

Czwartym doświadczeniem dorosłości pojawiającym się w wypowiedziach badanych były wydarzenia związane z obszarem edukacji. Współcześnie okres życia wypełniony aktywnością edukacyjną znacząco się wydłuża (Wojtasik 2003). W rezultacie młodzi ludzie często zaczynają postrzegać naukę jako obszar swoich dorosłych zachowań. Jeszcze kilka dziesięcioleci temu aktywność podejmowana w obszarze edukacji i nauki wiązana była powszechnie z dzieciństwem i młodością, które miały być okresem przygotowania do „życia". W okresie dorosłości natomiast miała być wykorzystywana wiedza, zdobyta w latach młodzieńczych. Współcześnie uległo to zmianie:

To znaczy kiedy zachowywałam się jak osoba dorosła? Na pewno wtedy, kiedy decydowałam o tym, co będę chciała w przyszłości robić. Bo zarówno moja mama, jak i mój tata bardzo mocno protestowali przeciwko obydwóm kierunkom studiów, które chciałam wybrać i to była moja dorosła decyzja (K2, 23).

Piątym doświadczeniem, związanym z wkraczaniem w dorosłość, są pierwsze doświadczenia seksualne. Konsekwencje rozpoczęcia współżycia (szczególnie możliwość przyjścia na świat dziecka) zostały wskazane jako główny powód uznania doświadczeń seksualnych za dorosłe. Rozpoczęcie współżycia jest istotnym doświadczeniem dorosłości, ze względu na pojawiające się w psychice młodego dorosłego, być może po raz pierwszy, poczucie odpowiedzialności i potrzebę przemyślenia konsekwencji własnych działań już przed ich podjęciem. W swoich wypowiedziach zarówno kobiety, jak i mężczyźni nie oddzielali współżycia seksualnego od prokreacji i wiązali aktywność seksualną z możliwością przyjścia na świat dziecka:

No i kolejna rzecz to podjęcie decyzji o współżyciu, bo zawsze właśnie uważałam, że to jest taka rzecz, którą mogą robić tylko dorośli i odpowiedzialni ludzie, bo pomimo tam teraz już super, tak, środków antykoncepcyjnych, no to ciężko jednak oddzielić seks od prokreacji i uważam, że jeżeli już się decyduje na to, że się współżyje, to znaczy, że jest się już gotowym ewentualnie na dziecko (K5, 25), a także:

Moje pierwsze doświadczenie dorosłości? To był mój pierwszy raz. Seksualnie. […] *Chodzi o fakt, że na drugi dzień, jak się obudziłeś, to zdałeś sobie sprawę, że trochę się zmienia. Od tej chwili już na przykład w każdym momencie mogę stać się ojcem. Bardziej chodzi o to doświadczenie. I nagle przestajesz być gdzieś tam, przekraczasz tą granicę bycia dzieckiem, kiedy nic właściwie od ciebie nie zależy i zaczynasz brać na siebie chociażby ryzyko, że coś się może stać i będziesz musiał wziąć na siebie pewną odpowiedzialność* (M5, 28).

Odwołując się do przemian zachodzących w modelu współczesnej rodziny, opisanych przez Zbigniewa Tyszkę (2003), można zauważyć, że współcześnie popularny model związku partnerskiego, oparty na równym podziale praw i obowiązków obojga partnerów może wpływać na poglądy i poczucie odpowiedzialności młodych ludzi, kreując większe poczucie wspólnoty w ponoszeniu konsekwencji działań podejmowanych w związku.

Szóstym doświadczeniem, które związane jest z okresem wkraczania w dorosłość są narodziny dziecka. Młodzi dorośli coraz częściej odsuwają moment, w którym świadomie podejmują decyzję o posiadaniu dziecka. Z wypowiedzi badanych wynika, że w chwili przyjścia dziecka na świat chcieliby mieć ustabilizowaną sytuację finansową i materialną, a także zakończyć rozpoczęte działania edukacyjne i mieć dobre warunki mieszkaniowe. Macierzyństwo i ojcostwo wpływa na przekształcenie wizerunku własnej osoby w umysłach młodych ludzi. Jest czynnikiem przemian następujących w tożsamości – często bowiem rola rodzica staje się jednym z elementów tożsamości, jeśli nie najważniejszym

z nich. Takie zjawisko zachodzi szczególnie w przypadku kobiet, które identyfikując się z rolą matki, zmieniają wyobrażenie własnego „ja", traktując dziecko jak element własnej tożsamości:

Ja się czuję, jakby on [syn – przyp. aut.] *był częścią mnie… To znaczy, może to głupie, ale jak zdarza mi się wyjść gdzieś bez niego, na przykład ostatnio jak jechałam metrem i byłam sama, to czułam się jakbym niecała wyszła z domu, jakby brakowało części mnie… No czułam się po prostu strasznie dziwnie, że gdzieś go zostawiłam i co ja w ogóle robię. Tak jakbym już po prostu nie istniała sama, bez niego* (K3, 28).

Nieco inne zmiany zachodzą w życiu mężczyzn w chwili narodzin dziecka – współcześnie partnerzy często dzielą się obowiązkami związanymi z utrzymaniem rodziny, oboje są aktywni zawodowo, nierzadko to właśnie praca kobiety stanowi główne źródło dochodów. W chwili przyjścia na świat dziecka mężczyzna musi przejąć obowiązek utrzymania rodziny samodzielnie (przez pewien okres). Może się to okazać dla niego bardzo trudnym doświadczeniem, czując bowiem na sobie silną presję, może on nie być w stanie podołać dodatkowym obowiązkom, co rodzi frustrację. Z wypowiedzi badanych mężczyzn posiadających dzieci wynika, że najtrudniejszym doświadczeniem była dla nich konieczność przekształcenia sposobu funkcjonowania ze skoncentrowanego na „ja", na ogniskujący się wokół „my". Młodzi mężczyźni odczuwają to często jako silne ograniczenie ich wolności i niezależności:

Ja bym się podpisał pod stwierdzeniem, że stajemy się dorośli dopiero wtedy, kiedy mamy własne dzieci. Od kiedy mam własne dziecko całe moje życie jest dorosłe, bo muszę pracować, tak, a nie mogę już na przykład zrezygnować z pracy, bo mi nie odpowiada i przez jakiś czas szukać innej. To już nie jest ten etap po prostu, już nie moje potrzeby są na pierwszym miejscu (M7, 30).

Z wypowiedzi osób badanych posiadających dziecko wynika, że właśnie przyjście na świat ich własnego dziecka było najbardziej znaczącym spośród pierwszych doświadczeń dorosłości, ze względu na spoczywającą na nich odpowiedzialność.

Ostatnimi spośród pierwszych doświadczeń dorosłości, pojawiającymi się w narracjach osób badanych, były doświadczenia związane z uzyskaniem praw politycznych i obywatelskich, przysługujących ludziom pełnoletnim (a więc dorosłym w świetle polskiego prawa). Wielu młodych ludzi, kończących osiemnaście lat i uzyskujących czynne prawa wyborcze, początkowo wiąże pewne nadzieje z pierwszymi wyborami, w których mogą wziąć udział. Jednak wraz z upływem czasu zainteresowanie polityką i sferą publiczną spada, pojawia się rozczarowanie brakiem spodziewanych efektów i zmian. Młodzi dorośli uważają, że nie mają realnego wpływu na wydarzenia w kraju, a więc nie traktują posiadanych praw jak przywileju:

Czy to było dla mnie ważne jako dla mnie, czy na mnie to jakkolwiek wpłynęło to nie. Ja zawsze miałem jakieś w miarę określone poglądy polityczne, ja studiowałem politologię, więc gdzieś tam zawsze się interesowałem tym, a my-

ślę, że im jestem starszy, tym bardziej mnie to nic nie obchodzi. Nie oglądam telewizji. Mam to totalnie gdzieś. Nie chodzę na te wybory, bo właściwie… no raczej jestem zniechęcony tym wszystkim. Czy to w tym momencie ma jakieś znaczenie? (M5, 28).

Dla większości badanych ważny dla tworzenia wizerunku własnej dorosłości moment to pierwsze wybory, w których mogli wziąć czynny udział. Jednak ze zgromadzonych wypowiedzi wynika, że wybory były ważne dla narratorów jako oznaka uzyskania pełnoletniości, nie zaś ze względu na rzeczywiste zainteresowanie sferą polityki:

Pewnie wiadomo, że zawsze fajnie i dumnie było pójść do pierwszego głosowania, ale czy to miało jakiś taki naprawdę konkretny wpływ z perspektywy czasu na moje życie i czy było jakimś ważnym elementem mojego życia ? Raczej nie (M5, 28).

Pierwsze doświadczenia dorosłości są ważnym elementem procesu tworzenia się dojrzałej tożsamości. Są czynnikiem stymulującym przekształcanie osobowości, rozwój struktur myślenia, a także rozwój moralny. Dla młodego człowieka są bodźcem intensyfikującym zmiany, następujące zarówno w jego zachowaniu, jak i w strukturach psychicznych i samoświadomości. To, w jakich obszarach badani umiejscawiają swoją dorosłość, wyznacza kierunek ich dalszego rozwoju.

Istota dorosłości – stan czy proces?

Młodzi dorośli definiują dorosłość jako długotrwały proces rozwojowy, a nie jako stan. Wymaga ona, ich zdaniem, wysiłku, pracy nad rozwojem własnej osobowości i jest ciągiem przekształceń, następujących wraz z upływem czasu. W niektórych wypowiedziach badani zwracali uwagę na to, że według nich wraz z osiąganiem coraz starszego wieku człowiek staje się „coraz bardziej dorosły":

Myślę, że jestem [dorosła]. *Znaczy jak miałam te osiemnaście – dziewiętnaście lat to też mi się wydawało, że jestem dorosła i teraz z perspektywy czasu widzę, że wtedy to byłam jeszcze w ogóle niedojrzała i robiłam głupie rzeczy. (...) Myślę, że zawsze, patrząc z perspektywy czasu wydaje nam się, że te kilka lat temu jeszcze wcale nie byliśmy tacy dorośli, bo ta dorosłość się tak kumuluje* (K5).

Z podobnymi wypowiedziami wiązały się dodatkowe przemyślenia – poczucie bycia dorosłym w bieżącym momencie życia, za kilka lat znów może ulec przekształceniu, związanemu z kumulacją wiedzy i doświadczeń. Z wypowiedzi moich rozmówców wynikało, że postrzegają dorosłość jako ciąg przekształceń własnej osobowości, rozwijania samoświadomości i przemian w strukturach myślenia:

Znaczy, w ogóle ja bym nie postrzegała dorosłości jako takiego momentu w życiu, jednego dnia, bo można się poczuć dorosłym parę razy. Znaczy dla

mnie to jest taki proces, tak, tak jak powiedziałam, poczułam się dorosła parę razy w życiu i przez to, że parę razy, tam trzy razy tak było to dla mnie to już jest jakaś tam suma tej dorosłości, którą dalej mogę rozwijać (K2, 23).

Ze zgromadzonych narracji wynika, że młodzi dorośli nie przeciwstawiają sobie procesów rozwoju i starzenia się, jak było to czynione w latach poprzedzających siódmą dekadę ubiegłego wieku (Pietrasiński 1990). Raczej widzą w procesach starzenia się szansę na dalszy rozwój, a także na przekształcanie niektórych kompetencji, umiejętności czy sposobów przetwarzania i interpretowania informacji na bardziej efektywne. Przed rokiem siedemdziesiątym dwudziestego wieku, a więc przed powstaniem dziedziny psychologii, nazywanej *life span developmental psychology* (psychologia rozwoju w ciągu całego życia) dzieciństwo i młodość były postrzegane jako te okresy życia, w których dominują zmiany o charakterze rozwojowym, dorosłość natomiast była uznawana za etap stabilizacji i konieczności korzystania z zasobów zgromadzonych w latach wcześniejszych (Pietrasiński, 1990). Współcześnie młodzi dorośli dostrzegają potencjał dorosłości jako etap sprzyjający rozwojowi.

Nawiązując do koncepcji Zbigniewa Pietrusińskiego, szczególną rolę w rozwoju człowieka w okresie dojrzałym pełni czynnik nazwany „względnie autonomiczną aktywnością jednostki". W świetle tej koncepcji rozwój jest postrzegany m.in. jako skutek uboczny praktyki życia codziennego (Pietrasiński, 1990). Rzeczywiście z wypowiedzi badanych wynika, że często postrzegają oni rozwój i dojrzewanie jako skutek ich codziennej aktywności, gromadzonych doświadczeń, nabywanych umiejętności i kompetencji:

[…] *Więc nie było jednego takiego dnia, kiedy poczułabym się dorosła. To raczej był taki proces. To raczej z perspektywy czasu można ocenić – oto już jestem dorosły. I też nigdy ostatecznie. Bo jakby cały czas coś się dzieje, codziennie się czegoś dowiadujemy i jakoś zmieniamy. Więc ta dorosłość codziennie się w nas gromadzi, tak bym to powiedziała* (K3, 28).

Każdego dnia, zdobywając nowe doświadczenia, człowiek zmienia się, przekształca swoją osobowość i swój stosunek do otaczającego świata. Osoby badane również w ten sposób postrzegają zmianę, następującą podczas przekraczania granicy pomiędzy młodością a dorosłością.

Nikt spośród szesnastu osób badanych nie stwierdził, by było możliwe jednoznaczne wskazanie momentu, w którym niejako „rozpoczęła się" ich dorosłość. Autorzy narracji podkreślają, że dorosłość jest długotrwałym procesem osiągania coraz wyższych etapów rozwoju, a nie stanem, w którym można znaleźć się w wyniku jakiegoś wydarzenia, po przejściu ze stanu poprzedniego, jakim była młodość:

Taka granica, tak? Że do wczoraj byłem dzieckiem, a od dziś już jestem dorosły? [śmiech]. *Nie, nie było takiego wydarzenia szczególnego, które sprawiłoby, żebym się tak poczuł. Raczej codziennie po trochu stawałem się dorosły* (M3, 26).

To zawsze jest proces. U mężczyzny zwłaszcza. U mężczyzny dorastanie nie jest prostą rzeczą. Więc tak, no człowiek zachowuje się na pewnym etapie niedojrzale i gdzieś tam człowiek jakoś wewnętrznie tam dojrzewa do […] *wzięcia na siebie odpowiedzialności za pewne rzeczy, do podejmowania decyzji, trzymania się ich, do tego, że właśnie nie jestem sam na tym świecie, tylko że moje decyzje zależą… od moich decyzji zależy życie innych. To się dzieje krok po kroku* (M5, 28).

Młodzi dorośli rozumieją dorosłość w sposób dynamiczny i procesualny. Nawet postrzegając siebie jako dorosłych, nie twierdzą, że jest to stan osiągnięty na stałe. Rozumieją swoje życie jako wiele następujących po sobie etapów, przy czym każdy kolejny etap umożliwia stworzenie nowego fragmentu ich dorosłej osobowości. Znaczna część badanych (13 osób) uważa, że osiągnięcie pełnej dorosłości nie jest możliwe.

Dorosłość w perspektywie płci

W opracowaniach dotyczących płci kulturowej (*gender*) w ujęciu antropologicznym przedstawione są liczne wizerunki męskości i kobiecości. Męskość jest kojarzona z takimi cechami i zachowaniami, jak dominacja i pożądanie, a zachowanie mężczyzny przyrównywane jest do „myśliwego". Kobiecość silnie związana z cyklicznością kobiecej biologii, wiązana jest z delikatnością, emocjonalnością, macierzyństwem, troską i opieką (Golombok, Fivush 1994). Jednak kolejne fale feminizmu, tworząc feministyczną socjologię płci kulturowej i znacząco wpływając na zmianę wizerunku kobiety w społeczeństwie, dodały do tego wizerunku zaradność, niezależność, ambicje zawodowe i polityczne. Zatem w paradygmacie feministycznym występuje przekonanie, że w procesie kształtowania płci kulturowej ważną rolę odgrywa zarówno natura człowieka, jak i zjawisko uczenia się. Ponadto czynniki biologiczne i kulturowe wchodzą ze sobą w bardzo skomplikowane interakcje. W świetle licznych, czasem sprzecznych ze sobą teorii należy zwrócić uwagę na zagadnienie dorosłości w perspektywie płci. Połączenie różnorodnych wizerunków kobiecości jest widoczne w obrazach kobiecej dorosłości, tworzonych przez młodych dorosłych. Znalazły się w nich zarówno cechy tradycyjnie przypisywane kobietom, jak i dodane do kobiecego wizerunku współcześnie, po rewolucji feministycznej:

Pierwsze, co mi się kojarzy z dorosłą kobietą to jest kobieta około trzydziestki, która właśnie sama jest tą osobą aktywną zawodowo, zarabiającą, no, ma rodzinę, którą się zajmuje. Tak, no, to posiadanie rodziny, założenie rodziny no, to myślę, że świadczy o dużej dorosłości. Takiej dojrzałości (K4, 23).

Z wypowiedzi osób badanych wynika, że w ich świadomości dorosła kobieta jest „hybrydą", łączącą w sobie zarówno role, cechy i zachowania tradycyjnie przypisywane kobiecie, związane z macierzyństwem i opieką nad domem rodzinnym, jak i cechy, związane z ukształtowanym przez feminizm nowym wizerunkiem kobiety: niezależność, autonomię, potrzebę samorealizacji i ambicje

w życiu zawodowym. W związku z powyższym pojawia się przypuszczenie, że współczesnym kobietom bardzo trudno jest osiągnąć zadowolenie z wybranej przez siebie drogi życiowej. Jeśli decydują się na macierzyństwo i poświęcają czas wychowaniu dziecka, mogą mieć poczucie niespełnienia w sferze zawodowej. Jeżeli natomiast poświęcą się karierze i zdecydują się zrezygnować z macierzyństwa, mogą czuć, że zawodzą w rolach typowo kobiecych.

Jednakże badani mężczyźni częściej niż kobiety wiązali kobiecą dorosłość z rolami tradycyjnie przypisywanymi kobietom:

U kobiet to chęć posiadania potomstwa świadczy o dorosłości (M2, 27).

Nie wiem, kiedy zaczyna może poważnie myśleć i zastanawiać się nad tym, jak jej życie będzie wyglądało w przyszłości, o dzieciach zaczyna myśleć kobieta (M3, 26).

Natomiast męska dorosłość wiązana była przez autorów narracji ze sferą zawodowo-finansową. Jest to tkwiąca silnie w podświadomości badanych antropologiczna wizja mężczyzny, którego pierwszą i podstawową rolą było zapewnienie bytu rodzinie, w sensie dosłownym, na przykład zdobycie pożywienia (Golombok, Fivush 1994). Mężczyznom wciąż przypisuje się rolę głównego żywiciela rodziny, pomimo współczesnej popularności modelu związku partnerskiego i równego podziału obowiązków pomiędzy oboje partnerów (również związanych z zarabianiem na utrzymanie domu i rodziny). Praca zawodowa i niezależność finansowa była wymieniana jako czynnik wyznaczający męską dorosłość najczęściej przez samych mężczyzn:

Nie no, jakaś odpowiedzialność za to, co się robi, to na pewno u mężczyzny jest ważne. No, na pewno, no, jakieś stałe zarobki, praca, stabilność finansowa. To jest no, takie chyba ważne u mężczyzny (M2, 27).

Może u mężczyzny (…) uważa się, że dorosły facet to powinien być w stanie utrzymać rodzinę, być tym karmicielem, być w stanie przynosić gotówkę do domu, na jedzenie. Porównując to i mężczyzna, i kobieta muszą być odpowiedzialni, żeby być dorosłymi, ale od mężczyzny oczekuje się, że będzie odpowiedzialny w sferze finansowo-partnerskiej, właśnie pod tym względem, żeby był po pierwsze podporą finansową, a po drugie też właśnie podporą związku, a od kobiety bardziej się uważa, żeby była podporą związku […] (M6, 23).

W wypowiedziach kobiet dodatkowo pojawiały się inne kwestie. Kobiety często zwracały także uwagę na rolę ojca, jako tą, w której mogą przejawiać się męskie, dorosłe zachowania, a także uzupełniły wizerunek dorosłego mężczyzny o zachowania związane z umiejętnością rezygnacji z „chłopięcych zabaw", czyli działań skierowanych wyłącznie na własną rozrywkę:

Dojrzały mężczyzna nie jest wiecznym chłopcem, chociaż wiemy, że faceci mają zwykle takie swoje, powiedzmy, chłopięce zabawy, w rodzaju: gra w piłkę, gra na komputerze, sklejanie modeli, ale nie o to mi chodzi… Chodzi mi o to, że potrafią wyważyć czas poświęcony na te swoje przyjemności i czas poświęcony na to, co ważne w takim realnym życiu, na rodzinę, pracę, jakieś kontakty z innymi ludźmi, na rozwój (K3, 28).

Umiejący przedkładać obowiązki nad przyjemności, takie wyrastanie z dziecięcych zabaw, chłopięcych zabaw. Odpowiedzialność też. Umiejętność zadbania o rodzinę, pracowitość, myślę, że to, żeby był oparciem (K1, 23).

Kobiety podkreślały, że uważają umiejętność zrezygnowania z „chłopięcej" działalności mężczyzn na rzecz zachowań związanych z pracą zawodową, opieką nad rodziną lub własnym rozwojem, za przejaw męskiej dorosłości.

Część zachowań, uznawanych za dorosłe, była w wypowiedziach badanych wspólna dla kobiet i mężczyzn, jednak wyróżniali oni obszary charakterystyczne dla każdej płci, co może wydać się zaskakujące przy tak uniwersalnym, dotyczącym każdej jednostki zjawisku, jakim jest dorosłość. Można zauważyć, że w stworzonych przez osoby badane wizerunkach kobiecej i męskiej dorosłości współistnieje na kształt mozaiki tradycyjny podział, związany z istnieniem w społecznej świadomości płci kulturowej (tradycyjny model społeczeństwa różnicuje typowo męskie i kobiece role, powiązane z uwarunkowaniami biologicznymi każdej płci), wraz z nowoczesnym wizerunkiem kobiecości i męskości stworzonym przez teorie feministyczne.

Podsumowanie – mozaika wymiarów dorosłości

Zebrane w trakcie badań wypowiedzi narratorów nadały wczesnej dorosłości strukturę mozaiki. Ukazały jej fragmentaryczność i niepełność – bowiem młodzi dorośli charakteryzowali dorosłość jako proces, w dodatku nigdy w pełni niezakończony. Na etapie wczesnej dorosłości, a także w okresie przejściowym, związanym z przekształcaniem młodzieńczej tożsamości w dorosłą, badani dostrzegali ogromny potencjał rozwojowy.

Mozaika wymiarów dorosłości, wiąże się również ze zjawiskiem „fragmentarycznej dorosłości", charakteryzującej osoby, które w pewnych wymiarach swojego życia czują się dorosłe i funkcjonują w sposób społecznie przyjęty za dorosły, natomiast w innych obszarach wciąż nie czują się ludźmi dorosłymi. Jednak ze względu na dynamiczny charakter dorosłości sytuacja wciąż może ulegać przekształceniom.

Proces wkraczania w dorosłość także ma mozaikowy charakter, na który składają się bardzo różnorodne, opisane przez badanych, pierwsze doświadczenia dorosłości. Występują one w pewnych powtarzających się wzorach (na przykład w większości wypowiedzi pojawiły się przeżycia związane z pierwszą pracą, następnie z opuszczeniem domu rodzinnego itd.), jednak dla każdej spośród badanych osób tworzą one niepowtarzalną strukturę jej indywidualnego procesu wkraczania w dorosłość. Dlatego można sam proces przekraczania granicy dorosłości, inaczej wkraczania w okres przejściowy, przed rozpoczęciem etapu wczesnej dorosłości, postrzegać jako mozaikę, na którą składają się bardzo różne, realizowane przez każdą jednostkę odmiennie, sposoby tworzenia własnej dorosłości i budowania dorosłej tożsamości.

Młodzi ludzie, znajdujący się u progu dorosłości, postrzegają dorosłość jako bardzo zróżnicowane i zmienne stadium. Nie jest ona rozumiana przez nich w kategoriach osiągniętego stanu, stabilnego i statycznego, wyznaczanego obiektywnymi wydarzeniami (na przykład podjęciem pracy zawodowej, założeniem własnej rodziny lub zakończeniem procesu edukacji, które traktują raczej w kategoriach pierwszych doświadczeń okresu dorosłości). Dorosłość widziana przez pryzmat poglądów młodych dorosłych to odpowiedzialność za siebie i innych, umiejętność radzenia sobie z konsekwencjami podjętych działań, a także zdolność podejmowania autonomicznych decyzji. Co więcej, to również rozumienie swojego miejsca w świecie, pełnionych przez siebie ról i posiadanych dzięki nim praw oraz pojawiających się wymagań.

Kolejnym wymiarem mozaiki dorosłości jest kontinuum, na którego krańcach po jednej stronie zostałby usytuowany obiektywizm, a po drugiej subiektywizm i takież podejścia do problematyki dorosłości. Młodzi dorośli definiują dorosłość w kategoriach subiektywnych, indywidualistycznych i psychologicznych, znacznie rzadziej w obiektywnych. Większość osób badanych nie charakteryzuje dorosłości według kategorii obiektywnych, takich jak status zawodowy, rodzinny, społeczny, polityczny czy majątkowy. Są to wszystko obszary dorosłości, jednak nie stanowią one, zdaniem badanych, jej istoty. Oznacza to, że współcześni młodzi dorośli definiują dorosłość w sposób zbliżony do dojrzałości, a nawet utożsamiają ze sobą obydwa pojęcia.

Bibliografia

1. Benedict R. (1999), *Wzory kultury,* tłum. Jerzy Prokopiuk, Muza, Warszawa.
2. Curran D., Renzetti C. (2005) *Kobiety, mężczyźni i społeczeństwo,* Z. Melosik (red.), tłum. Agnieszka Gromkowska-Melosik, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
3. Erikson E. (2002), *Dopełniony cykl życia*, Rebis, Poznań.
4. Freud A. (2004), *Ego i mechanizmy obronne*, tłum. Małgorzata Ojrzyńska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
5. Golombok S., Fivush R. (1994), *Gender development*, Cambridge University Press, Cambridge.
6. Gurba E. (2000) *Wczesna dorosłość* [w:] B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.) *Psychologia rozwoju człowieka*, tom 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 202–229.
7. Kaniowska K. (1999) *Antropologia wobec postmodernizmu,* [w:] A. Paluch (red.) *Transformacja, Ponowoczesność wokół nas i w nas,* Uniwersytet Wrocławski, Wrocław, s. 11–27.
8. Kaniowski A.M. (1999) red. A. Paluch *Transformacja. Ponowoczesność wokół nas i w nas,* Uniwersytet Wrocławski, Wrocław, s. 41–61.
9. Levinson D. (1978), *The Season of Man's Life ,* Ballantine, New York.

10. Malewski M. (1991), *Andragogika w perspektywie metodologicznej*, „Prace Pedagogiczne LXXXVI", Wrocław, s. 23–43.
11. Pietrasiński Z. (1990), *Rozwój człowieka dorosłego*, Państwowe Wydawnictwo „Wiedza Powszechna", Warszawa.
12. Sęk H. (1991), *Społeczna psychologia kliniczna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
13. Sujak E. (1987), *Rozważania o ludzkim rozwoju,* Wydawnictwo Znak, Kraków.
14. Tyszka Z. (2003), *Rodzina we współczesnym świecie*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
15. Wojtasik B. (2003), *Refleksyjne konstruowanie kariery życiowej w ponowoczesnej codzienności*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja", nr specjalny, Wrocław.
16. Ziółkowska B. (2005) *Okres wczesnej dorosłości. Jak rozpoznać potencjał młodych dorosłych?* [w:] A. Brzezińska (red.) *Psychologiczne portrety człowieka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk, s. 423–502.

Adulthood in post-modernity. A mosaic of dimensions of adulthood

Key words: adulthood, young adults, development, transitional period, identity, adulthood.

Summary: In this article, the author has made an attempt at characterising the perception and definition of adulthood by young adults. The aim of the research conducted was to examine the areas of life, which young adults perceive as areas of adult activity, the first experiences relating to entering adulthood, as well as the way young adults categorise adulthood, in a static or process-related way. Various dimensions of adulthood have been analysed, characterised as a mosaic: adulthood as an objective phenomenon in relation to the subject or a subjective phenomenon, the first experiences of adulthood, definitions of adulthood created by the subjects of the survey, as well as the perception of adulthood through a perspective of the sex of the person. In the last part of the article, the author describes the concept of a fragmentation of contemporary adulthood.

Dane do korespondencji:
Mgr Zuzanna Glanc
Doktorantka Wydziału Pedagogicznego UW
e-mail: zuzanna.ewa.glanc@o2.pl

Edukacja Dorosłych 2011, nr 1 ISSN 1230-929 X

Ewa I. Kurek

OBSZARY ZMIAN W ŻYCIU MŁODYCH RODZICÓW

Słowa kluczowe: macierzyństwo, ojcostwo, rodzicielstwo, rodzina, zmiana, męskość, kobiecość, badania biograficzne.

Streszczenie: W artykule przedstawione zostały wyniki badań biograficznych ukazujących wieloaspektowe zmiany, jakie zachodzą w życiu młodych rodziców po przyjściu na świat ich pierwszego dziecka. Na podstawie analizy narracji wyróżnione zostały obszary zmian, które odnoszą się do różnych sfer życia narratorów. autorka porusza problematykę rodzicielstwa i rodziny z perspektywy młodych rodziców i porównuje punkt widzenia kobiet i mężczyzn.

Rodzicielstwo niewątpliwie odgrywa znaczącą rolę w życiu dorosłego człowieka. Analizując literaturę naukową dotyczącą tej problematyki, można odnieść wrażenie, że temat ten był przez długi czas marginalizowany w opracowaniach naukowych i przedstawiany jedynie w kontekście badań nad rodziną. Jeśli był już podejmowany, to nacisk kładziono głównie na rolę macierzyństwa w życiu kobiety, podczas gdy rola ojcostwa była zwykle opisywana głównie w kontekście braku lub nieprawidłowości (w tym także różnych patologii) opieki ojcowskiej w rozwoju dziecka. W publikacjach, wypowiedziach osób uznawanych za autorytety oraz opinii publicznej coraz wyraźniej podkreśla się istotę procesów przemian, niejednoznacznie rozumianego kryzysu rodziny oraz zjawisk z nimi związanych, takich jak: odroczenie decyzji o założeniu rodziny, w tym późniejsze zawieranie związków małżeńskich, popularyzacja związków nieformalnych i bycia singlem, zwiększająca się liczba rozwodów oraz samotne rodzicielstwa. Te konteksty społeczno-kulturowe ulegają uproszczeniom i stereotypizacji.

Pojawienie się dziecka w życiu osoby dorosłej determinuje wiele zmian i wyzwań. Jakiego rodzaju są to zmiany? Jakich obszarów życia dotyczą? Czy są one tożsame dla kobiet i mężczyzn? W jaki sposób zmiany te są spostrzegane przez samych rodziców – uczestników procesu przemian? Praca ta będzie próbą odpowiedzi na powyższe pytania, odnosząc się do wyników badań biograficz-

nych[1], jakie przeprowadzono z młodymi[2] rodzicami. Pozwoli to także skonfrontować opisane wyżej zjawiska społeczne z tym, w jaki sposób interpretują je bezpośredni uczestnicy.

Rodzina, małżeństwo, ojcostwo i macierzyństwo w literaturze przedmiotu

W literaturze przedmiotu istnieje wiele definicji rodziny, zawierających różne elementy wskazujące na jej cechy immanentne. Jednakże, jak zauważa Barbara Szacka, trudno jest wyznaczyć takie kryterium, które oddzielałoby ją od innych form życia społecznego[3]. Określenie pojęcia rodziny jest kwestią umowną, zależną od danej rzeczywistości kulturowej i prawnej. Autorka zwraca także uwagę, że z jednej strony pojęcie to w socjologii może być definiowane w odniesieniu do *grupy społecznej*, która pełni wyznaczone funkcje[4], a jej członkowie wchodzą ze sobą w określone interakcje. Z drugiej strony rodzina może być pojmowana jako *instytucja społeczna*, której główną rolą i niepowtarzalną wobec innych instytucji jest funkcja seksualna, prokreacyjna oraz zaspokajania podstawowych potrzeb (Szacka 2003).

Istnieje wiele podejść wobec pojęcia rodziny, wyróżniających różne jej cechy, problematykę i sposoby pojmowania. W podejściu rozwojowym podkreśla się istnienie procesu rozwojowego, w którym przechodzi ona przez kolejne fazy od etapu narzeczeństwa, małżeństwa aż do śmierci[5]. Natomiast w podejściu systemowym niezwykle istotna jest interakcja członków rodziny. B. Harwas-Napierała (2009) zauważa, że zmienia się podejście wobec wielostronności tego wpływu od czasów przedindustrialnych. W przekonaniu autorki, wcześniej zaznaczano jedynie wpływ osób dorosłych na rozwój dziecka, a dopiero później dostrzeżono wzajemność tego wpływu między wszystkimi członkami rodziny

---

[1] Badania biograficzne przeprowadzono w 2009 roku na potrzeby pracy magisterskiej pt. *Młodzi rodzice. (Re)konstrukcje zmian*, napisanej pod kierunkiem naukowym dr hab. Ewy Marii Skibińskiej na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego.

[2] Określenie *młody* nie odnosi się do wieku metrykalnego osób badanych (narratorów), ale do krótkiego okresu rodzicielstwa, od jakiego są rodzicami (mniej niż 6 lat).

[3] Takimi kryteriami mogłyby być pokrewieństwo biologiczne oraz wspólne zamieszkiwanie, co jednak nie stanowi wyróżniającego wyznacznika.

[4] Przykładowymi funkcjami rodziny są wyróżnione przez F. Adamskiego (2002) *instytucjonalne – prokreacyjna, ekonomiczna, opiekuńcza, socjalizacyjna, stratyfikacyjna, integracyjna oraz osobowe – małżeńska, rodzicielska i braterska.*

[5] Liczba, długość trwania oraz nazewnictwo poszczególnych etapów różnią się od siebie w mniejszym lub większym zakresie. W literaturze przedmiotu nie ma zgodności co do powyższych zmiennych (por. Harwas – Napierała B., Trempała J. 2005, s. 15.) Posługując się systematyką stworzoną przez M. Ziemską (1999), opisywany przeze mnie okres koncentruje się na przejściu z fazy *małżeństwa pierwotnego* (w którym para uczy się pełnić role żony/męża) do fazy *okresu przedszkolnego* (która występuje po przyjściu na świat dziecka), a także związanych z nimi zadaniami adaptacyjnymi sprawowania roli matki i ojca oraz pełnienia opieki rodzicielskiej.

(tzw. podejście systemowe). Z tą opinią zgadzają się także H. Liberska i M. Matuszewska, uściślając, że wcześniej podkreślano wpływ rodziców na rozwój dziecka (tzw. *podejście pajdocentryczne*), a dopiero obecnie zauważa się wielostronność wzajemnych interakcji wszystkich członków rodziny. Jest to tzw. *podejście systemowe*[6], coraz bardziej popularne i zauważalne w metodologii badań nad rodziną (Liberska, Matuszewska 2001). Na potrzeby prowadzonych badań przyjęto podejście systemowe jako najlepiej ukazujące różnego rodzaju procesy i zmiany zachodzące w obrębie rodziny.

Podobnie małżeństwo jest definiowane w zależności od wybranego podejścia i nauki zajmujących się daną problematyką – m. in. socjologii, pedagogiki i prawa. W socjologii definiowanie małżeństwa koncentruje się na pojmowaniu go jako ważnej i podstawowej części rodziny[7] (Tyszka 1997). Inne definicje wyróżniają zawarcie małżeństwa jako istotnego etapu rozwojowego w życiu człowieka, opartego na podejmowaniu nowych ról, reorganizacji tożsamości lub też jako momentu wejścia w dorosłość.

Tego typu koncepcje niewątpliwie łączą się także ze stereotypem *trzech M:* miłość – małżeństwo – macierzyństwo, nazwanym tak przez Bogusławę Budrowską (2000). Wiąże się to, zdaniem autorki, z wymuszanym społecznie, powielanym scenariuszem, iż każda kobieta marzy o miłości, zamążpójściu i posiadaniu potomstwa. Tradycyjna rola kobiety uznawana jest w tym przypadku za naturalną i będącą swoistym *nakazem macierzyństwa*, ukształtowanym na drodze procesów socjalizacji i wpływów kulturowych. Macierzyństwo jest postrzegane jako *instytucja* totalna, w której rolę nadzorców pełnią normy społeczne (Budrowska 2001). W myśl tej koncepcji kobieta nie stanowi centralnego punktu zainteresowania. Podobnie przez długi czas rozważany był sam problem macierzyństwa, opisywany z perspektywy rodziny i pomijający punkt widzenia samej kobiety.

---

[6] W myśl tej teorii rodzina stanowi system składający się z różnych podsystemów, który stanowią jej członkowie – np. podsystem małżeński, podsystem rodziców, podsystem dzieci, a także według kryterium płci i zainteresowań (każdy z członków rodziny należy do kilku podsystemów) (Liberska, Matuszewska 2001). Rodzina stanowi system otwarty, w którym zaznaczają się wpływy nie tylko wewnętrzne, ale także zewnętrzne oparte na wzajemnym oddziaływaniu rodziny na społeczeństwo (Drożdżowicz 1999, De Barbaro 1999). Stopień otwartości wobec wpływu zewnętrznego jest zależny i immanentny wobec każdej rodziny (Namysłowska 1997).

[7] *Zasadniczą podstawę rodziny stanowi małżeństwo będące przeważnie (ale nie zawsze) warunkiem jej zaistnienia i rozwoju ontogenetycznego* (Tyszka 1997, s. 695). Definicja ta potwierdza i obrazuje opinie Polaków (zebrane przez CBOS w 2006 roku), zdaniem których rodzina przede wszystkim pojmowana jest jako małżeństwo z dziećmi (100%). Na następnych pozycjach uplasowały się według kolejności: matka lub ojciec samotnie wychowująca/y dziecko lub dzieci (89%), osoby pozostające w związku nieformalnym (konkubinacie) i wspólnie wychowujący dzieci (71%), małżeństwo bez dzieci (67%), osoby pozostające w związku nieformalnym (konkubinacie) nieposiadające dzieci (26%), związek osób tej samej płci wychowujących wspólnie dziecko (dzieci) jednej z nich (9%), związek osób tej samej płci niewychowujących dzieci (6%) (CBOS, 2006).

Pojęcie macierzyństwa może być także opisywane z perspektywy systemowego pojmowania rodziny. W tej koncepcji wyróżnia się rolę interakcji pomiędzy podsystemem matka–dziecko a innymi podsystemami należącymi do systemu rodziny (Bartosz 2002)[8]. Istnieją także koncepcje opisujące wydarzenie macierzyństwa jako sytuacji nowej, przekraczającej niekiedy możliwości poradzenia sobie z nią i konieczności wdrożenia niestandardowych rozwiązań (coping[9]).

W odróżnieniu od pojęcia macierzyństwa, problematyka ojcostwa nie została w tak dokładny sposób opisana w literaturze przedmiotu. Tematyka ojcostwa stanowi zwykle uzupełnienie wobec terminu macierzyństwa lub jest opisywana jako zjawisko negatywne (np. samotne rodzicielstwo i jego wpływ na rozwój dziecka, samotne matki, brak opieki ojcowskiej). Współcześnie powstaje coraz więcej poradników związanych z przygotowaniem się do pełnienia roli ojca oraz portali internetowych skupiających wokół siebie mężczyzn zainteresowanych tą problematyką. Bez wątpienia w pojmowaniu ojcostwa ważne jest zastanowienie się, jakie istnieją wzorce męskości w danej społeczności i kulturze. Krzysztof Arcimowicz (2008a) wyróżnia we współczesnej kulturze Zachodu dwa przeciwstawne paradygmaty męskości – tradycyjny (w którym męskość ukazywana jest jako przeciwstawna i dominująca wobec kobiecości, co łączy się z podziałem ról według kryterium płci) oraz nowy (oparty na przekonaniu o równości kobiet i mężczyzn, którzy powinni pozostawać ze sobą w relacjach partnerskich). Jak zauważa M. Fuszara (2008), z jednej strony jest to pojmowane przez badaczy jako kryzys męskości, a z drugiej – jako szansa na wykształcenie nowego modelu męskości, niezależnego od utrwalonych w społeczeństwie stereotypów. Zbyszko Melosik (2006) precyzuje, że kryzys ten polega na relatywizacji męskości (nie istnieje już jeden tradycyjny model męskości) oraz związanych z nim trudności w wyborze określonej tożsamości[10]. Niezwykle istotny jest także medialny wizerunek mężczyzny i ojca, który kreuje określone wzorce[11].

---

[8] Zmiany w obrębie podsystemu matka–dziecko oddziałują na inne części systemu i na odwrót. Proces ten kierowany jest przez subiektywne pojmowanie zachodzących wydarzeń (Bartosz 2002).

[9] Coping to działania nierutynowe, pojawiające się, gdy w sposób standardowy i dotychczas wykorzystywany nie można rozwiązać problemu.

[10] *W społeczeństwie konsumpcji reklama i moda oferują mężczyźnie, podobnie jak kobiecie, różnorodne zestawy tożsamości. Może on przebierać się w tożsamości. Ogólny klimat wokół tożsamości pojmowanej jako styl przyczynia się do rozproszenia kategorii męskości samej w sobie* (Melosik 2006, s. 30).

[11] K. Arcimowicz (2008b) na podstawie przeprowadzonych badań wyróżnia modele ojców: *żywiciel rodziny*, *głowa rodziny, srogi wychowawca, opiekun dziecka, partner dziecka i ojciec „rodzący"*. Przedmiotem badań były cztery polskie seriale telewizyjne (emitowane od września 2005 r. do czerwca 2007 r.), reklamy telewizyjne (w TVP1, TVP2, Polsat, TVN w godzinie największej oglądalności, od czerwca 2000 r. do października 2001 r. oraz od listopada 2003 do grudnia 2006 roku), wybrane filmy (*Tato, Edi, Żurek, Pręgi, Tylko mnie kochaj)*, podręczniki szkolne oraz katechizm Kościoła katolickiego.

Pojęcie kryzysu w odniesieniu do poruszanej problematyki może być rozumiane w różny sposób. Najpopularniejszym jest kontekst społeczno-kulturowy, odnoszący się zarówno do przeszłości, jak i teraźniejszości. Pierwsze rozumienie odnosi się do stanu dominującego w przeszłości, który obecnie utracił swoją aktualność i istotność. Jest to kryzys tradycyjnego rozumienia rodziny, opartego na patriarchacie oraz pojmowaniu macierzyństwa jako jedynego powołania życiowego kobiety. Drugie rozumienie koncentruje się na czasie teraźniejszym, często kreowanym współcześnie przez przekazy medialne, zaznaczającym się w takich zjawiskach społecznych, jak: odroczenie decyzji o zawarciu związku małżeńskiego i decyzji o posiadaniu potomstwa z wszelkimi konsekwencjami społeczno-ekonomicznymi oraz procesie indywidualizacji jednostki i związanych z nim zawieraniem związków nieformalnych i wzrastającej liczbie rozwodów. Z drugiej zaś strony kryzys może być obecnie definiowany także jako punkt zwrotny/moment krytyczny reorganizujący dotychczasowe status quo rodziny. B. Budrowska (2000) zwraca uwagę, iż moment ten następuje w sytuacji zmiany składu osobowego rodziny (pojawieniu się nowego członka lub odejściu dotychczasowego). Zdaniem autorki, pojawienie się dziecka w życiu młodych rodziców i związany z nim kryzys opiera się na konieczności zmiany podziału ról i statusu, reorganizacji hierarchii wartości oraz nowego sposobu realizacji potrzeb.

Zmiany w życiu młodych rodziców po narodzeniu się dziecka – analiza wywiadów narracyjnych

Celem przeprowadzonych badań było poznanie życia młodych rodziców po narodzeniu się ich pierwszego dziecka, pokazanie związku pomiędzy procesami rozwoju rodziny a pojawieniem się w niej pierworodnego potomka oraz wyróżnienie obszarów zmian. Interesujące było ponadto życie osób badanych przed pojawieniem się w nim dziecka, rodzaj wpływu narodzin dziecka na dalsze życie narratorów oraz ustosunkowanie się badanych do macierzyństwa i ojcostwa.

Przeprowadzając badania biograficzne[12], miałam na celu poznanie problematyki rodzicielstwa z perspektywy młodych rodziców. Bardzo istotne było ukazanie i zestawienie punktu widzenia kobiet i mężczyzn. Dzięki przeprowadzeniu badań z wykorzystaniem wywiadów narracyjnych[13] można było szczegó-

[12] Posługiwanie się się pojęciem badań biograficznych podkreśla, że wykorzystuje się biografię jako materiał badawczy.

[13] Wywiad przeprowadzono za pomocą techniki zainspirowanej koncepcją F. Schützego (Teusz 2002). Wywiad został dodatkowo podzielony na 5 części tematycznych wyróżnionych według kryterium czasu. Pierwsza część dotyczyła okresu życia przed pojawieniem się informacji o ciąży, druga koncentrowała się na etapie od otrzymania wiadomości o ciąży oraz samej ciąży, trzecia związana była z porodem i okresem poporodowym, czwarta część dotyczyła okresu po powrocie do domu aż do chwili obecnej, natomiast część piąta odnosiła się do sposobu, w jaki narratorzy opisywali swoją osobę.

łowy[14] sposób wyróżnić i opisać obszary zmian, jakie zostały wyodrębnione przez narratorów[15] biorących udział w badaniach.

W badaniach wzięło udział pięć par małżeńskich, czyli pięć kobiet i pięciu mężczyzn (dziesięć osób), małżeństwa posiadające co najmniej jedno dziecko, które nie ukończyło szóstego roku życia. Trzy z par małżeńskich posiadały dziecko w wieku 2 lat, jedna para miała dziecko w wieku 3 lat, a ostatnia para miała dwoje dzieci – w wieku 5 i 2 lat. Cechą wspólną dla badanej grupy był także podobny wiek (29–38 lat) oraz posiadanie wyższego wykształcenia (o różnym profilu). Próba badawcza została dobrana celowo ze względu na postawiony problem badawczy, dotyczący zmian w życiu młodych rodziców po przyjściu na świat ich pierwszego dziecka.

Na podstawie przeprowadzonych wywiadów narracyjnych można zaobserwować, w jaki sposób zmieniała się i w jakich obszarach koncentrowała się **aktywność narratorów** przed i po narodzeniu się dziecka. Aktywność tę można podzielić na związaną z dwoma głównymi obszarami: **z domem i pracą zawodową** oraz wyróżnić jej cztery rodzaje:

1) większość aktywności związana z pracą zawodową,
2) większość aktywności związana z domem,
3) aktywność związana zarówno z domem, jak i z pracą zawodową
4) brak aktywności związanej z pracą zawodową lub domem.

Wyraźnie zaznaczają się prawidłowości związane z kryterium płci. Zmiany w obrębie aktywności są większe w przypadku kobiet niż w przypadku mężczyzn. Przed narodzeniem się dziecka wszystkie kobiety były aktywne zawodowo, a po urodzeniu się dziecka każda z narratorek przerwała pracę zawodową i skorzystała z urlopu macierzyńskiego. Po upływie tego czasu dwie kobiety poświęciły się aktywności związanej z domem (K2, K3), dwie z nich podjęły ponownie pracę zawodową. Jedna z narratorek (K5) po informacji o ciąży zintensyfikowała pracę zawodową, aby udowodnić innym, że sobie poradzi, a po okresie urlopu macierzyńskiego szybko powróciła do pracy.

W przypadku mężczyzn zmiany te nie są tak zauważalne. Większość mężczyzn (M1, M2, M3, M4) zarówno przed, jak i po narodzeniu się dziecka łączyła pracę zawodową z zajęciami domowymi, co świadczy o realizowaniu partnerskiego modelu rodziny. Jedynie jeden narrator (M5), który wcześniej koncentrował się głównie na pracy zawodowej, po przyjściu na świat dziecka zmniejszył jej intensywność i wygospodarowany czas poświęcił opiece nad dzieckiem.

---

[14] T. Bauman zwraca uwagę, że celem badań jest ukazanie rzeczywistości w sposób możliwie jak najbardziej wyczerpujący i dokładny (Pilch, Bauman 2001). Uzyskany materiał badawczy był obszerny i liczył minimum kilkanaście stron dla każdego wywiadu.

[15] Poszczególnym osobom zostały przyporządkowane litery oznaczające płeć – K (kobieta), M (mężczyzna) oraz występujące po nich cyfry od 1 do 5 oznaczające numer porządkowy narratora (w wywiadzie brało udział 5 kobiet i 5 mężczyzn). Dodatkowo dla oznaczenia poszczególnych par małżeńskich przypisana została litera P (para małżeńska) wraz z odpowiednim numerem porządkowym od 1 do 5 (w wywiadzie brało udział 5 par małżeńskich).

Wszyscy narratorzy zgodnie podkreślają, że ich życie po narodzeniu się dziecka uległo zmianom w porównaniu z okresem małżeństwa, w którym nie posiadali potomstwa. Jednakże zmiany te miały charakter indywidualny i subiektywnie oceniany przez poszczególnych narratorów. Na podstawie analizowanego materiału biograficznego można zauważyć, że zmiany te odróżniały się od siebie w czterech aspektach: **czasu** pojawienia się zmian w życiu, **intensywności/stopnia nasilenia zmian**, **wielkości (zasięgu) zmian** oraz **wartościowania** (zmiany pozytywne lub negatywne).

Pierwszą cechą zmian był **czas**, w którym zostały one zauważone przez narratorów. Połowa osób biorących udział w badaniu dostrzegła zmiany już na etapie ciąży, a druga połowa dopiero po przyjściu na świat dziecka. Jednakże opisywane przez narratorów przemiany w ich życiu nie były tożsame dla okresu ciąży i po narodzinach. Zmiany w okresie ciąży miały przede wszystkim charakter wstępny, przygotowawczy wobec kulminacyjnego momentu narodzin. Dotyczyły czynności przygotowujących do pełnienia roli rodzicielskiej poprzez wspólny udział małżonków w zajęciach szkoły rodzenia, diagnostyce lekarskiej, urządzaniu pokoju dziecinnego oraz czytaniu literatury związanej z rozwojem dziecka w okresie ciąży i po porodzie. Innym aspektem pojawiających się wówczas zmian jest większe koncentrowanie się na sprawach dziecka niż męża (K2), co wynikało z braku wcześniejszych doświadczeń w opiece nad dzieckiem i chęci opanowania tej umiejętności.

No na pewno zaczęłam się bardziej koncentrować na dziecku niż na sobie czy na mężu, ale to po prostu przez to, że wcześniej nie miałam żadnego doświadczenia z takimi małymi dziećmi, no i się chciałam do tego jak najlepiej przygotować (K2).

Jeden z narratorów zwrócił także uwagę, że już w czasie ciąży żony zmieniły się jego priorytety życiowe.

Zmieniły się wtedy takie punkty odniesienia właśnie, takie punkty, o których myślimy i planujemy, tak, na przyszłość, czyli tak zwane priorytety. Odtąd najważniejsze stało się dziecko (M5).

Niektórzy narratorzy podkreślali zmiany w obrębie pracy zawodowej. Były one związane z intensyfikacją pracy zawodowej, aby móc więcej czasu w przyszłości poświęcić dziecku (M5). Jedna z narratorek chciała wówczas pracować więcej, aby móc udowodnić sobie i innym osobom, że ciąża jest stanem normalnym (K5). Natomiast inna z narratorek musiała zmienić rodzaj pełnionej pracy ze stacjonarnej na realizowaną za pośrednictwem Internetu ze względu na stan zdrowia w trakcie ciąży. Zwróciła także uwagę, że euforyczne nastawienie emocjonalne wobec ciąży utrudniało jej koncentrację uwagi na pracy (K2).

Pod względem zawodowym to nagle zaczęłam chcieć jeszcze bardziej do pracy chodzić i pokazywać, że dam radę (K5).

Jak byłam w połowie ciąży, to poszłam na zwolnienie, ale jednocześnie pracowałam przez Internet, no próbowałam pisać doktorat, ale raz, że siedzenie przy komputerze z takim większym brzuchem nie było zbyt wygodne i nawet nie

miałam takiego dobrego stanowiska, żeby w domu sobie posiedzieć, a dwa, że po prostu euforia, że będziemy rodzicami to też mnie po prostu wybijała z tego rytmu pracy (K2).

Niezwykle istotny był także moment pojawienia się informacji o ciąży oraz fakt zaakceptowania go przez oboje lub jednego partnera (czy to jest odpowiedni moment na posiadanie potomstwa według osobistych odczuć narratora), co wpływało na ustosunkowanie się do tego stanu rzeczy. Wszyscy narratorzy deklarowali, że w bliższej lub dalszej przyszłości planowali posiadanie potomstwa. W przeprowadzonych wywiadach wyraźnie widać związek pomiędzy stopniem prawdopodobieństwa ciąży a zmianami pojawiającymi się już w tym etapie. Pary (P1, P3), które planowały ciążę w danym momencie swojego życia nie zauważały znaczących zmian w swoim życiu[16].

W moim życiu chyba nic się nie zmieniło wtedy. Nie jakoś niespecjalnie. To znaczy pod koniec ciąży to wiadomo, że już byłam ciężka i jakoś niespecjalnie ruchoma i żywotna, ale tak to nie, jakoś niespecjalnie (K3).

To znaczy jak żona była w ciąży, to niespecjalnie jakoś się to zmieniło. To organizacja czasu, no bo to właściwie to tak, ona się wtedy zajmuje tym, co zwykle, no brzuch był duży, ale to nie, to jeszcze nie ma wtedy jakichś radykalnych zmian (M3).

Nawet pojawiające się komplikacje w trakcie ciąży jednej z narratorek nie były przez parę małżeńską (P1) pojmowane jako zmieniające życie. To tak, jakby planowanie ciąży wiązało się z lepszym przygotowaniem na potencjalne ryzyko przebiegu ciąży i odbieranie tej sytuacji jako jednego z wielu scenariuszy wydarzeń.

Pozostałe trzy pary (P2, P4, P5) nie planowały ciąży w danym momencie, czuły się – zwłaszcza na samym początku – zaskoczone zaistniałym stanem rzeczy (poczucie radości zmieszane było z odczuciem obawy o przyszłość). Już na tym etapie dostrzegały zmiany w swoim życiu, polegające na wykonywaniu różnych czynności przygotowawczych przed narodzeniem się dziecka. Jedna z par była zaskoczona informacją o ciąży w danym momencie, druga planowała posiadanie potomstwa po osiągnięciu większej stabilizacji zawodowej i życiowej, a trzecia starała się od dłuższego czasu o posiadanie potomstwa ze względu na leczenie niepłodności.

Ale ważne było przynajmniej dla mnie wówczas, żeby żona skończyła doktorat, żebyśmy w miarę mieli prostą sytuację życiową i żebyśmy się wtedy mogli skoncentrować jedynie na dziecku, a nie na czymś innym. Więc przyjąłem to, tak szczerze mówiąc, niezbyt pozytywnie (M2).

Wszystkie zmiany pojawiające się w okresie ciąży miały jedynie charakter wstępny, często niezauważalny w sposób wyraźny przez narratorów i uległy intensyfikacji w czasie porodu i bezpośrednio po nim. Jak zauważa jedna z nar-

[16] Nie oznacza to, że zmiany nie nastąpiły w żadnym zakresie w rozumieniu obiektywnym. Jest to subiektywne postrzeganie narratorów, odwołujących się do ówczesnych przeżyć i doświadczeń.

ratorek (K3), **poród** stanowił **moment graniczny**, od którego następowały wyraźne zmiany życiowe polegające na *postawieniu dziecka w centrum* i zmiany koncentracji uwagi z własnego „ja" i innych na poświęcaną dziecku.

A poród i oprócz tej adrenaliny, że jest dziecko nowe i tak dalej, to był o tyle komfortowy, że wszyscy są skupieni na tobie i pomagają tobie i to jest takie no przyjemne. A natomiast potem w centrum uwagi jest już dziecko. A ty jak się czujesz, to się musisz dostosować (K3).

Interesujące jest także zjawisko *współprzeżywania* ciąży i porodu przez pary małżeńskie. Można to zaobserwować w wypowiedziach narratorów, którzy opisują jak współuczestniczyli w przygotowaniach do przyjścia na świat dziecka oraz w porodzie rodzinnym, ale także w wypowiedziach mężczyzn używających czasowników w pierwszej osobie liczby mnogiej: *zaszliśmy w ciążę, jesteśmy w ciąży, rodziliśmy razem, myśmy rodzili w takim szpitalu.* Dla narratorek bardzo istotny był fakt współuczestniczenia mężów w porodzie.

Ja się bardzo bałam porodu. To było coś… Ja powiedziałam mężowi na dzień dobry, że niestety zanim staraliśmy się o ciążę, że ja nie zamierzam rodzić sama. Jak mam rodzić, to z nim albo wcale. I mąż mi bardzo, bardzo pomógł przy porodzie. Ja się śmiałam, że druga położna, bo położna krzyczała, że jeszcze raz będzie mąż powtarzał, więc … (K1).

Poród wspominam bardzo dobrze. Oczywiście, że mąż mnie wspierał, rodziliśmy razem (K2).

Narratorki zgodnie podkreślają także istotną rolę pomocy męża w czynnościach pielęgnacyjnych przy dziecku, podziale obowiązków domowych, wychodzeniu na wspólne spacery. Można zauważyć pewną zależność, że im większy był stopień zainteresowania ojców dzieckiem, tym większe zmiany zachodziły w jego życiu.

Dużo pomagał mi mąż. Od początku, od samego początku było tak, że mąż go kąpał, to znaczy ja też byłam przy tym, tylko trzymał go mąż. Nie było problemu czy z przebraniem, czy z ubraniem, czy w nocy mały co dwie godziny jadł. Więc mąż mi go podawał do łóżeczka, do łóżka i z powrotem go zabierał. Więc nie wyobrażam sobie bez niego, po prostu naprawdę bardzo dużo mi pomógł i jako ojciec spisał się na medal (K1).

Zmiany pojawiające się w życiu młodych rodziców charakteryzują się różną **intensywnością**. Po okresie wstępnym, przygotowawczym, jaki stanowiła ciąża, zmiany osiągnęły największy stopień intensywności w pierwszym okresie po urodzeniu się dziecka aż do powolnego osiągania stabilizacji. Największe obawy i wątpliwości dotyczyły początkowej opieki nad dzieckiem, a z upływającym czasem uległy rutynizacji. Można jednak domniemywać, że inaczej wygląda sytuacja pierwszego, a inaczej powtórnego macierzyństwa, co obrazuje wypowiedź pary, która posiadała już jedno dziecko i stwierdzała, że największe zmiany zauważali po przyjściu na świat pierwszego dziecka. Po narodzeniu się drugiego dziecka małżonkowie mieli opanowane czynności pielęgnacyjne, znali zasady opieki nad dzieckiem, wiedzieli czego mogą się spodziewać. Drugie

dziecko musiało niejako dostosować się do zastanego status quo, podczas gdy w przypadku narodzin pierwszego dziecka to rodzice musieli stworzyć odpowiednie warunki i przystosować się do jego wymagań.

Muszę powiedzieć, że dużych zmian w życiu nie było dodatkowych. Kto już przeżył jedno dziecko, to nabywa takiego poczucia, że wie jak to robić, takiej jakby pewności siebie (M4).

Oprócz intensywności zmian, niezwykle istotną cechą jest ich subiektywnie pojmowana **wielkość (zasięg)**. Narratorzy postrzegali je jako duże, bardzo duże, a nawet diametralnie zmieniające życie. Dla jednej z par wiązało się z to z reorganizacją dotychczasowego status quo (P4). Dla innych zmiany polegały na umieszczeniu dziecka w centrum uwagi (odtąd stało się ono najważniejszym punktem odniesienia wobec innych decyzji i organizacji życia), zmian w systemie wartości, a także poczuciu większej odpowiedzialności za rodzinę.

Dużo się zmieniło. Wszystko się zmieniło tak naprawdę. I nasze relacje się zmieniły, codzienność się w ogóle zmieniła, tak, jakieś tam pułapy, obowiązki na pewno się zmieniły, pułap wymagań, jaki zaczęłam stawiać mężowi na pewno wzrósł (K4).

Czwartym aspektem jest **wartościowanie zmian**, czy były one oceniane przez narratorów jako pozytywne, neutralne czy też negatywne. Większość osób badanych zaznaczała, że były to zmiany pozytywne polegające na lepszym wykorzystaniu czasu i organizacji życia.

No, to oczywiście także świadom tego, że to się to życie zmieni. Ono się wbrew pozorom zmieniło na bardzo pozytywnie. (…) Natomiast ja dostrzegam na plus. Wcale nie jest jakoś mniej czasu dla siebie. Trzeba go sobie po prostu wygospodarować, dużo rzeczy robi się po prostu szybciej, bo tak trzeba, ale wcale nie gorzej, nie zawsze gorzej. Jest wiele wspólnych spraw, z dzieckiem, z żoną, które trzeba załatwić, zrobić (M3).

Narratorzy nie dostrzegali kryzysu w relacjach małżeńskich. Interesujące jest także zjawisko oceniania zmian, które mogłyby zostać uznane jako negatywne, w sposób pozytywny lub też niepamięci sytuacji problemowych. Pozornie negatywnie odbierany brak wolnego czasu był oceniany przez narratorów jako szansa jego lepszego wykorzystania. Natomiast zmęczenie i brak snu, spowodowane koniecznością opieki nad dzieckiem były rekompensowane przez obecność i zachowanie dziecka (np. uśmiech).

Czas wolny wbrew pozorom wykorzystywany był gorzej niż teraz. Bo to jest tak, to też sytuacja wiadoma, że jak człowiek ma dużo tych zajęć to jakoś tak jest sobie w stanie ten dzień jakoś poukładać (M3).

Oczywiście ciepło, jakim syn obdarzał rekompensowało brak snu, budzenie po nocy, przewijanie i tak dalej (M1).

Opisując zmiany związane z rodzicielstwem, można zauważyć, że nie są one tożsame dla okresu ciąży i czasu po narodzeniu się dziecka. Niezwykle istotne jest zaangażowanie obu płci zarówno w czasie przygotowań do przyjścia na świat dziecka, jak i opiece nad potomstwem. Świadczy to niewątpliwie

o stosunkach partnerskich, jakie występują w modelu rodziny narratorów. Wpływ pojawienia się dziecka na życie młodych rodziców nie jest jednorodny. Jest on bowiem zależny od subiektywnego pojmowania zaistniałej sytuacji przez poszczególne osoby.

Wszyscy narratorzy zwracają uwagę, że ich życie zmieniło się po przyjściu na świat dziecka względem okresu małżeństwa, w którym nie posiadali potomstwa. Kwestią indywidualną jest, w jaki sposób zmiany te zostały wyróżnione i ocenione przez daną osobę. Istnieją więc zarówno podobieństwa, jak i różnice w wyróżnianiu poszczególnych zmian. Na podstawie zebranego materiału wyróżnić można **obszary zmian** wspólne dla wszystkich osób badanych: **czas, hierarchię ważności (priorytety) i sposób postrzegania siebie**. Obszarami wyróżnianymi przez większość badanych były: **relacje z innymi, życie zawodowe[17] oraz stosunek wobec macierzyństwa/ojcostwa**.

W obszarze **czasu**[18] zauważalne były zmiany zarówno o charakterze ilościowym, jakościowym, jak i w sposobie jego spędzania i organizacji. Najwyraźniej zauważalne przez narratorów są ilościowe zmiany proporcji trzech wymiarów czasu. Przed narodzeniem się dziecka czas podzielony był po połowie pomiędzy czas pracy i czas wolny od pracy (w ciągu dnia) a czas snu (z niewielką przewagą czasu pracy nad czasem wolnym). Po przyjściu na świat dziecka wymiar czasu snu oraz czasu wolnego od pracy uległ redukcji na rzecz pojawienia się nowego wymiaru – czasu opieki nad dzieckiem. Największe dysproporcje można zauważyć bezpośrednio po powrocie kobiet do domu ze szpitala. Widoczne są także różnice w proporcjach czasu w odniesieniu do kryterium płci. Początkowo dotyczyły one w większym stopniu kobiet, które pozostawały głównymi osobami opiekującymi się dzieckiem i rezygnującymi przynajmniej na okres urlopu macierzyńskiego z pracy zawodowej, podczas gdy mężczyźni byli wciąż aktywni zawodowo. Zmienia się także forma spędzania czasu wolnego, z przebywania poza domem, ze współmałżonkiem lub/i innymi osobami, na czas poświęcany dziecku i spędzany w gronie rodzinnym.

(…) jeżeli jest czas wolny, to się go głównie spędza z dzieckiem, gdzie tak naprawdę można się z nim pobawić, czy też porzucać piłką, czy układać wspólnie puzzle (M2).

Czas po narodzeniu się dziecka wymagał z jednej strony organizacji opartej na lepszym wykorzystywaniu każdej chwili, a z drugiej – dostosowywaniu go do potrzeb dziecka.

Może mamy mniej dla siebie czasu, ale ten czas teraz jest o wiele fajniej spędzany (K5).

[17] Obszar ten został szczegółowo omówiony w części dotyczącej aktywności osób badanych przed i po narodzeniu się dziecka.

[18] Czas został podzielony na trzy wymiary: czas pracy, czas wolny od pracy (w tym czas wolny od wszelkich obowiązków) oraz czas snu.

Na pewno jak chodzimy do kina czy do teatru, to raczej chodzimy teraz na rzeczy dla dzieci, więc takie zmiany są, no i ten czas wolny wygląda inaczej (K4).

Drugim obszarem zmian wyróżnionym przez narratorów była **hierarchia ważności**, w której najważniejsze stało się dziecko, a wszystkie decyzje, potrzeby własne i innych osób stały się od niego zależne.

To na pewno, dziecko przeorganizuje życie, ma swoje potrzeby, o różnych porach, rodzice muszą się dostosować (M4).

A natomiast potem w centrum uwagi jest już dziecko. A ty jak się czujesz, to się musisz dostosować (K3).

Zmienił się także **sposób postrzegania siebie** przez narratorów. W odpowiedzi na pytania związane z ich tożsamością (kim jesteś? jak się czujesz? W jaki sposób opisałbyś siebie?) osoby badane podkreślały rolę rodzicielską jako najważniejszą lub będącą jedną z wymienionych, bez określania jej miejsca w hierarchii.

Jakbym opisała siebie – jestem matką, żoną, człowiekiem. I jestem osobą szczęśliwą (K1).

Kim się czuję? Nie ma problemów z określeniem, kim jestem. Czuję się tatą dwóch córek, mężem, a gdzieś tam później dopiero pracownikiem jakiejś firmy tak, w takiej kolejności (M4).

Kolejnym obszarem wyróżnionym przez narratorów były **relacje z innymi**. Zdaniem większości narratorów urodzenie się dziecka nie miało negatywnego wpływu na ich związek małżeński. Niektórzy narratorzy zwracali uwagę, że poświęcali swoim współmałżonkom mniej uwagi niż to miało miejsce przed narodzeniem się dziecka.

Ja miałam pretensje do mojego męża, że za długo siedzi w pracy. A on miał do mnie pretensje, że ja się zajmuję przede wszystkim dzieckiem. A kim się miałam zajmować, jak nie dzieckiem? Sobą się praktycznie nie zajmowałam i w zasadzie koncentrowałam się najbardziej na maluchu. Później, faktycznie, tak z perspektywy czasu, to uważam, że brakowało nam takich jakichś wspólnych wyjść właśnie bez dziecka (K2).

Inni narratorzy nadmieniali, że ich relacje ze współmałżonkiem uległy zacieśnieniu i umocnieniu lub nie podlegały większym zmianom (albo nie zmieniły się wcale).

Relacje z żoną się zdecydowanie umocniły. Dziecko jest takim spoiwem, które umocniło nasz związek (M2).

Tak naprawdę to muszę powiedzieć, że ja nie zauważyłam większych zmian, wtedy było dobrze, teraz też jest (K5).

Wyróżnienie powyższych obszarów zmian ukazuje, w jaki sposób zmieniło się życie narratorów po narodzinach dziecka względem czasu, w którym nie posiadali potomstwa. Obszary te nie były takie same dla wszystkich narratorów. Można także zauważyć pewną prawidłowość: im więcej czasu minęło od porodu, tym zmiany były postrzegane jako coraz mniejsze, a życie narratorów ulega-

ło stabilizacji. Istotne jest także uwzględnienie kryterium płci, gdyż początkowo zmiany dotyczyły w większym stopniu kobiet, które minimum na okres urlopu macierzyńskiego musiały zrezygnować z pracy zawodowej i poświęcić się opiece nad dzieckiem. Jednakże rola mężczyzn nie ogranicza się jedynie do pracy zawodowej, ale także do współuczestniczenia w wychowaniu i obowiązkach związanych z dzieckiem. Można także wyraźnie zaobserwować zaangażowanie emocjonalne ojców w opiekę nad dzieckiem.

Macierzyństwo i ojcostwo w perspektywie narratorów

Stosunek narratorów do macierzyństwa i ojcostwa zależy głównie od wyobrażeń o pełnieniu roli rodzicielskiej oraz doświadczeń (lub ich braku) związanych z opieką nad dzieckiem, które posiadali przed jego przyjściem na świat (K2). Narratorzy podkreślali, że nie zastanawiali się wcześniej, jakimi chcieliby być rodzicami i nie mieli na ten temat żadnych wyobrażeń. Dwóch narratorów posiadało „skrypt" bycia rodzicem zgodnie z wzorcami, jakie wynieśli z domu. Jeden z nich (M2) chciałby być takim samym ojcem, jakim był jego tata, a drugi (M5) nie chciał powielać nieakceptowanego wzorca.

Natomiast wydaje mi się, że zawsze chciałem być takim ojcem, jakim był mój tata. Po prostu on ma bardzo dużą wiedzę i jest moim autorytetem pod każdym względem (M2).

Takim zupełnie początkowym negatywnym wzorcem był mój ojciec, było to, co wyniosłem z domu. Więc ja gdzieś tam sobie myśląc, że nie będę taki, później zacząłem zauważać, że właściwie to nie ma powodu, żeby być podobnym, czy popełniać błędy, więc się przestałem obawiać (M5).

No, na pewno zaczęłam się bardziej koncentrować na dziecku niż na sobie czy na mężu, ale to po prostu przez to, że wcześniej nie miałam żadnego doświadczenia z takimi małymi dziećmi, no i się chciałam do tego jak najlepiej przygotować (K2).

Należy jednak zauważyć, że stosunek do macierzyństwa/ojcostwa był wyrażany przez narratorów jako pozytywny bez względu na różne zmienne. Świadczą o tym niewątpliwie wszystkie określenia, jakie zostały użyte przez narratorów w trakcie opowiadania o rodzicielstwie, nacechowane pozytywnymi emocjami. Przypisywali temu wydarzeniu duże znaczenie. Narratorzy podkreślali, że posiadanie dziecka jest spełnieniem marzeń, wypełnieniem pustki w życiu, z której wcześniej nie zdawali sobie sprawy, oddzieleniem od rutyny codzienności, sensem życia, poczuciem spełnienia oraz realizowaniem siebie w pełnieniu nowej roli. W swoich wypowiedziach potwierdzali, że postrzegali siebie jako osoby szczęśliwe i że w przyszłości planują kolejne dziecko.

(…) realizuję się poprzez macierzyństwo, ale i realizuję się przez to, że mogę wyjść gdzieś obok tego. I na pewno, myślę, że w tym momencie bym powiedziała, że naprawdę czuję się taką spełnioną kobietą, że jak patrzę wstecz na ten okres, który mam za sobą, właśnie ten okres dzieci, to bym powiedziała, że

to są takie lata, których bym nie zamieniła i nie oddała w ogóle za żadne skarby, mogą się ciągnąć tak, na razie może tak trwać jak dla mnie. Czuję się teraz osobą szczęśliwą – na pewno (K4).

Wypowiedzi narratorów świadczą o tym, że narratorzy postrzegają rodzicielstwo w kategoriach pozytywnych i nadają mu szczególne, ważne znaczenie w swoim życiu. Postrzegają siebie jako osoby szczęśliwe, spełnione, co wyraźnie zaznacza się w poszczególnych wypowiedziach. Niezwykle istotne jest także posiadanie wcześniejszych doświadczeń i wzorców związanych z rodzicielstwem i ojcostwem, co wpływa na powielanie lub negację posiadanego skryptu bycia rodzicem.

Podsumowanie

Wyniki przeprowadzonych badań biograficznych doprowadziły do wyróżnienia obszarów zmian w życiu młodych rodziców po narodzeniu się pierwszego dziecka. Wszyscy narratorzy podkreślali, że ich życie zmieniło się po przyjściu na świat dziecka, jednakże pojmowanie cech tych zmian (intensywności, wielkości oraz wartościowania) zależało od ich subiektywnej oceny. Zmiany dotyczyły różnych obszarów życia (życia zawodowego, czasu, hierarchii ważności, sposobu postrzegania siebie, relacji z innymi oraz stosunku do macierzyństwa/ojcostwa) i odznaczały się niejednorodnym charakterem i nasileniem. Zmiany pojmowane były przez narratorów przeważnie jako pozytywne. Rodzicielstwo było opisywane przez osoby badane jako moment reorganizacji życia i hierarchii wartości, w której najważniejsze stało się dziecko, a wszystkie inne sprawy stały się od niego zależne. Macierzyństwo i ojcostwo może być zatem rozumiane jako czas kryzysu, będącego punktem zwrotnym w życiu młodych rodziców, którzy musieli dostosować się do nowej sytuacji. Największe zmiany dotyczyły początkowego okresu po narodzinach, a w miarę upływającego czasu ulegały one procesowi stabilizacji.

W przeprowadzonych badaniach można zauważyć brak wyraźnego podziału na role męskie i kobiece, ze wskazaniem na kooperację i wypracowywanie podejmowania różnego rodzaju decyzji w drodze kompromisu. Potwierdzałoby to proces przejścia od tradycyjnego do nowego modelu pojmowania męskości i kobiecości oraz zmiany w preferowanym modelu rodziny – z tradycyjnego na partnerski. Jednakże specyfika przeprowadzonych badań uniemożliwia formułowanie jakichkolwiek uogólnień i prawidłowości dotyczących większej populacji. Uważam, że badania te mogą stać się przyczynkiem do podjęcia badań porównawczych wśród innych grup badanych, np. młodych rodziców i osób, które od dłuższego czasu są rodzicami lub też przeprowadzenia badań na większą skalę, być może także z wykorzystaniem innych metod badawczych.

Bibliografia

1. Adamski F. (2002), *Rodzina, Wymiar społeczno-kulturowy*, Wydawnictwa Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
2. Arcimowicz K. (2008a), *Przemiany męskości w kulturze współczesnej*, [w:] Fuszara M. (red.) *Nowi mężczyźni? Zmieniające się modele męskości we współczesnej Polsce*, Wydawnictwo Trio, Warszawa.
3. Arcimowicz K. (2008b), *Wizerunek ojca w polskich mediach na przełomie XX i XXI wieku*, Fuszara M. (red.), *Nowi mężczyźni? Zmieniające się modele męskości we współczesnej Polsce*, Wydawnictwo Trio, Warszawa.
4. Bartosz B. (2002), *Doświadczenia macierzyństwa. Analiza narracji autobiograficznych*, Wydawnictwa Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
5. Budrowska B. (2000), *Macierzyństwo jako punkt zwrotny w życiu kobiety,* Wydawnictwa Funna, Wrocław.
6. Budrowska B. (2001), *Regulamin i improwizacje, czyli o kulturowym skrypcie bycia matką,* [w:] *„Kultura i społeczeństwo”*, rok XLV, nr 2, s. 105–120.
7. De Barbaro B. (1999), *Struktura rodziny*, w: De Barbaro B. (red.), *Wprowadzenie do systemowego rozumienia rodziny,* Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
8. Drożdżowicz L. (1999), *Macierzyństwo w wybranych koncepcjach teoretycznych*, w: De Barbaro B. (red.), *Wprowadzenie do systemowego rozumienia rodziny,* Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
9. Fuszara M. (red.) (2008), *Nowi mężczyźni? Zmieniające się modele męskości we współczesnej Polsce*, Wydawnictwo Trio, Warszawa.
10. Harwas-Napierała B., Trempała J. (2005), *Psychologia rozwoju człowieka Charakterystyka okresów życia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
11. Krüger H. H. (2007), *Metody badań w pedagogice,* GWP, Gdańsk.
12. Liberska H., Matuszewska M. (2001), Małżeństwo. *Męskość – kobiecość, miłość, konflikt*, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań.
13. Melosik Z. (2006), *Kryzys męskości w kulturze współczesnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
14. Namysłowska I. (1997), *Terapia rodzin,* Springer PWN, Warszawa.
15. Pilch T., Bauman T. (2001), *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
16. Szacka B. (2003), *Wprowadzenie do socjologii,* Oficyna Naukowa, Warszawa.
17. Teusz G. (2002), *Logika w konstruowaniu biografii w wywiadzie narracyjnym, Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, nr 4 (20), s. 89–99.
18. Tyszka Z. (1997), *Rodzina*, [w:] Pomykało W., *Encyklopedia pedagogiczna*, Fundacja Innowacja, Warszawa, s. 695.

19. Ziemska M. (1999), *Rodzina współczesna*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
20. CBOS (2006), Badania *Potrzeby prokreacyjne oraz preferowany i realizowany model rodziny*, CBOS, Warszawa.

Areas of change in the life of young parents

Key words: motherhood, fatherhood, family, change, masculinity, femininity, biographical studies.

Summary: The article describes the results of biographical studies showing the various aspects of change in the lives of young parents after their first child is born. On the basis of the analysis of this narration, areas of change have been distinguished, relating to different spheres of life of the people narrating their stories. The author discusses parenthood and family from the perspective of young parents and compares the points of view of men and women.

Dane do korespondencji:
Mgr Ewa Izabela Kurek
Doktorantka Wydziału Pedagogicznego UW
e.kurek@tlen.pl

Edukacja Dorosłych 2011, nr 1 ISSN 1230-929 X

Anna Barecka, Kristina Silitskaya

ZWIĄZEK MIĘDZY KONTEKSTEM KULTUROWYM A STYLEM POZNAWCZYM U OSÓB STARZEJĄCYCH SIĘ

Słowa kluczowe: styl poznawczy, kultura, socjalizacja, starzenie się.

Streszczenie: Badania międzykulturowe w psychologii to jedne z najbardziej dynamicznie rozwijających na przestrzeni ostatnich lat. Zakres tematyki, jakiej te badania dotyczą jest bardzo szeroki: od zwykłych procesów i czynności rozwojowych, jak np. dorastanie, umieranie, aż po skomplikowane układy zależności, np. pomiędzy wymiarami osobowości a wymogami społeczno-środowiskowymi.
W pracy skupiono się na tym, czy kraj pochodzenia różnicuje preferowany styl poznawczy na wymiarze abstrakcyjność–konkretność u osób badanych po 65 roku życia, pochodzących z Polski, Włoch i Białorusi.
Na podstawie przeprowadzonych badań wykazano, że istnieją różnice w preferowanym stylu poznawczym w wymiarze abstrakcyjność–konkretność u osób badanych z Polski, Włoch i Białorusi. Osoby badane z grupy białoruskiej uzyskały najwyższe wyniki w wymiarze abstrakcyjność stylu poznawczego. Grupa polska okazała się być grupą osiągająca najwyższe wyniki w wymiarze konkretność stylu poznawczego. Osoby badane pochodzące z Włoch uzyskiwały wyższe wyniki w wymiarze abstrakcyjność stylu poznawczego w porównaniu z grupą polską, ale niższe w porównaniu z grupą białoruską.
Powyższa analiza pozwala nam stwierdzić, że kraj pochodzenia osób badanych wpływał na preferowany styl poznawczy w wymiarze abstrakcyjność–konkretność u osób starzejących się z Polski, Włoch i Białorusi. Uzyskane wyniki mogą być użyteczne przy konstrukcji testów do badań międzykulturowych.

Wstęp

Populacja osób starzejących staje się coraz bardziej widoczną i aktywną grupą społeczną. Nikogo nie dziwi już widok starszej pani w autobusie obsługującej telefon komórkowy czy czytającej wiadomości w Internecie. Poprawa jakości życia, warunków bytowych czy rozwój medycyny znacząco wpłynęły na długość życia w różnych społeczeństwach. Osoby starsze chcą żyć aktywnie, rozwijać swe zainteresowania czy pogłębiać swoje pasje. Funkcjonowanie poznawcze osób starzejących się staje się właśnie tym obszarem, któremu należy się dokładnie przyjrzeć.

Szwedzka pisarka Selma Lagerlöf powiedziała kiedyś, że kultura jest czymś *co zostaje, kiedy zapomnisz wszystko, czego się nauczyłeś*. Słowa te mogą stać się punktem wyjścia do rozważań na temat kultury, jako siły, która zmienia ludzi, modyfikuje ich sposób funkcjonowania i sposób myślenia. Kultura zostaje w nas, jako coś najbardziej pierwotnego, wyuczonego od wczesnych lat. Tematyka badań międzykulturowych osób starzejących się jest dziedziną ciągle mało rozwiniętą. Prekursorem badań nad międzykulturowymi procesami poznawczymi jest Bruner, którego badania koncentrują się głównie na dzieciach i osobach młodych (Bruner, 1978). Nie jest łatwo odszukać wyniki badań, w których podjęta została próba uchwycenia i wyjaśnienia różnic w funkcjonowaniu osób starszych, pochodzących z różnych kultur.

Badania nad procesami poznawczymi osób starszych wskazują na kilka ważnych aspektów, które wywierają wpływ na funkcjonowanie poznawcze jednostki przez całe życie. Badania międzykulturowe pozwalają wskazać zmiany zachodzące w mózgu, które są konsekwencją starzenia się, a które zależą od wpływu doświadczeń życiowych. Badania wskazują, że różne kultury kładą nacisk na różne aspekty w przetwarzaniu informacji.

Definicja stylu poznawczego

Na podstawie wyników, jakich dostarcza psychologia różnic indywidualnych można stwierdzić, że ludzie różnią się między sobą możliwościami poznawczymi, które Matczak definiuje jako „najwyższy rozwojowo sposób funkcjonowania znajdujący się w repertuarze jednostki" (Matczak, 1978), czyli taki, który jest niewątpliwie najlepszy, jeżeli spojrzymy na efekty naszych działań. W momencie oceniania efektywności podejmowanych przez jednostkę działań, należy pamiętać, także o zdolności, jaką jest dopasowywanie się do konkretnych wymogów (Matczak, 1978). Trzecim wyrazem zróżnicowania indywidualnego są preferencje poznawcze, z którymi według Matczak mamy do czynienia, gdy „wśród dostępnych człowiekowi sposobów funkcjonowania są takie, jakimi jest on skłonny posługiwać się częściej niż innymi' (Matczak, 1978). Oznacza to, iż jednostka w większości spontanicznych zachowań poznawczych funkcjonuje w określony, indywidualny dla siebie sposób, co nie wyklucza możliwości postąpienia inaczej, w podobnych okolicznościach.

Za autorów najbardziej znanych badań i prac nad stylami poznawczymi uważa się Witkina, Kagana i Gardnera. Mimo widocznych różnic w założeniach teoretycznych autorów, ich prace empiryczne w dużym stopniu pokrywają się. Witkin definiuje style poznawcze jako „stałe dla nich sposoby funkcjonowania w zakresie czynności poznawczych i intelektualnych" (Witkin 1962, 1968, 1978; za: Matczak 1982 s. 11). Witkin uważał, że styl poznawczy związany jest z różnicami indywidualnymi w zakresie „spostrzegania, myślenia, uczenia się w porównaniu z innymi ludźmi" (Witkin 1977 za Nosal 1979, s. 50). Bardzo zbliżone podejście prezentuje Kagan, dla którego style poznawcze to „stała pre-

ferencja indywidualna dotycząca sposobu spostrzeżeniowego organizowania i pojęciowego kategoryzowania świata zewnętrznego" (Kagan 1966 za: Matczak 1982, s. 11). Gardner na określenie tych samych stylów, co Witkin i Kagan używa pojęcia „regulatory poznawcze" bądź „postawy poznawcze", które oznaczają „indywidualne sposoby funkcjonowania poznawczego (…) pośredniczące między stanem wewnętrznym a sytuacją zewnętrzną" (Gardner 1962, 1964 za: Matczak 1982, s. 11). Jak więc widać, autorzy kładą duży nacisk na stałość stylu poznawczego, co świadczy o tym, iż charakteryzuje on jednostkę zawsze, a nie tylko w określonej sytuacji, tak więc musi być związany z różnymi aspektami osobowości takimi jak: uczenie się, funkcjonowanie społeczne, emocje, motywacje (Nosal 1979).

Jeszcze dokładniejsza analiza funkcjonowania poznawczego jest możliwa, gdy wprowadzimy pojęcie stylu poznawczego, rozumianego jako „preferowany sposób funkcjonowania poznawczego, odpowiadający indywidualnym potrzebom jednostki" (Strelau, 2000). Każdy z nas posiada swój własny, unikatowy styl rozwiązywania problemów; dla jednych będzie to globalne bądź analityczne podejście do swoich codziennych problemów lub poszukiwanie rozwiązania metodą prób i błędów bądź wręcz przeciwnie, postępowanie wedle usystematyzowanego planu działania. Można także ujmować dylematy w sposób abstrakcyjny albo konkretny. Należy jednak zaznaczyć, że style poznawcze nie są tym samym, co zdolności czy możliwości poznawcze. Style poznawcze kształtują się już w dzieciństwie i mimo zmian rozwojowych pozostają względnie stałe.

Style poznawcze mają swoje wymiary (Nosal, 1979). W tej pracy skupiono się na wymiarze abstrakcyjność-konkretność, który określa, jaki poziom ogólności kategorii poznawczych jest preferowany przez daną osobę. Abstrakcyjność––konkretność to wymiar, gdzie na jednym krańcu umiejscowione są pojęcia abstrakcyjne, a na drugim pojęcia konkretne, które mają swoje odpowiedniki w świecie realnym (Matczak, 1978).

Skupiając się na zmianach w funkcjonowaniu poznawczym osób starzejących się, należy dokładnie przeanalizować ich charakter, a także zastanowić się, z czego wynikają (Bee, 1998). Średnio od 35–40 roku życia rozpoczyna się powolny spadek zdolności w wykonywaniu zadań, w których wykorzystywane jest rozumowanie indukcyjne i figuralne. Na podstawie badań stwierdzono, iż mimo stopniowego pogarszania się funkcji poznawczych, do około 60 roku życia jest utrzymywana średnia sprawność intelektualna. U osób starzejących się można wyraźnie zaobserwować problemy w wykonywaniu zadań na czas, a także zadań abstrakcyjnych (Marcinek, 2007).

Wpływ kultury na funkcjonowanie poznawcze

W języku potocznym i w codziennych rozmowach często używamy słowa „kultura" w wielu znaczeniach. Czasami posługujemy się nim, mając na myśli rasę, narodowość lub przynależność etniczną. Inne zastosowanie terminu „kultu-

ra" dotyczy trendów w muzyce i w sztuce, w modzie i w sztuce kulinarnej, a także rytuałów, tradycji i dziedzictwa społecznego.

Matsumoto definiuje kulturę jako dynamiczny system reguł jawnych i ukrytych, ustanawianych przez grupy i mający zapewnić im przetrwanie, dotyczący wartości, przekonań, norm i zachowań, podzielanych przez grupę, lecz w różnym stopniu uznawanych przez poszczególne jednostki w ramach grupy, przekazywanych z pokolenia na pokolenie, stosunkowo trwałych, lecz mogących się zmieniać z upływem czasu (Matsumoto 2007).

Taka definicja umożliwia analizowanie kultury w wielopoziomowych strukturach społecznych i społecznościach – na przykład wśród jednostek (osób) w rodzinie, w rodzinach wchodzących w skład społeczności lokalnych, w społecznościach lokalnych w ramach regionów oraz w regionach danego kraju. Kulturę można opisywać na wszystkich tych poziomach analizy, w odniesieniu do osób, grup i struktur społecznych.

Zatem jednym ze stawianych przez nas pytań jest: czy przynależność do konkretnego państwa może wpływać na funkcjonowanie poznawcze u osób starzejących się. Badania, jakie można znaleźć dotyczą głównie dzieci i osób młodych.

Dobrym tego przykładem są badania międzykulturowe na temat sposobu kategoryzacji w wymiarze abstrakcyjność–konkretność przeprowadzone na dzieciach chińskich i amerykańskich (Chiu 1972) Materiałem użytym w badaniu były obrazki różnych przedmiotów, roślin i zwierząt. W każdej próbie pokazywano dzieciom zestaw trzech obrazków i proszono je o wybranie dwóch obrazków, które najlepiej do siebie pasują i krótkie wyjaśnienie dlaczego wybrały one właśnie te, a nie inne obrazki. Wyróżniono różne typy odpowiedzi, na podstawie których sformułowano wniosek, że chińskie dzieci mają większą skłonność do kategoryzowania na podstawie związków między obrazkami, natomiast dzieci amerykańskie swoją kategoryzację opierają na podobieństwie (Chiu 1972). Innymi słowy dzieci chińskie kierują się bardziej wymiarem abstrakcyjnym, natomiast dzieci amerykańskie wymiarem konkretnym (Unsworth 2006).

Inne, bardzo ciekawe badania dotyczyły różnic w procesach kategoryzacji u dzieci pochodzących z miasta oraz u dzieci pochodzących z terenów wiejskich w Stanach Zjednoczonych i Meksyku. Na podstawie analizy wyników stwierdzono, że dzieci pochodzące z terenów miejskich bardziej preferują abstrakcyjny styl wnioskowania w porównaniu z dziećmi zamieszkującymi tereny wiejskie. Stwierdzono, iż na uzyskane wyniki ogromny wpływ miały wymagania kulturowe i środowiskowe, które były inne dla dzieci z terenów miejskich, a inne dla dzieci z terenów wiejskich (Bruner, 1966).

Założenia badawcze

Głównym celem naszego badania było wyjaśnienie, czy istnieje zależność między przynależnością do określonego kraju (Włochy, Polska, Białoruś)

a stylem poznawczego funkcjonowania w wymiarze abstrakcyjność–konkretność u osób starzejących się (po 65 roku życia).

W ostatnich latach badania międzykulturowe rozwijają się w bardzo szybkim tempie. Ułatwienia w podróżowaniu, otwieranie granic i ogólna poprawa jakości życia sprawiają, że ludzie przemieszczają się częściej niż kiedyś. To wszystko sprawia że różnice kulturowe stają się bardziej dostrzegalne i według nas są one warte zgłębiania. W literaturze najbardziej dostępne i najczęściej spotykane są badania międzykulturowe dotyczące dzieci i osób młodych. Postanowiono zbadać osoby po 65 roku życia, gdyż ciągle mało jest badań dotyczących sposobu kategoryzowania rzeczywistości w tym wieku w zależności od kraju pochodzenia. Co więcej, osoby po 65 roku życia osadzone są znacznie dłużej w danej kulturze w porównaniu z osobami młodymi, a co za tym idzie, ich doświadczenia płynące z wpływu kulturowego są znacznie większe. Dlatego właśnie osoby starzejące się, pochodzące z Polski, Włoch i Białorusi, stały się pożądaną próbą badawczą.

Narzędziem badawczym wykorzystanym w badaniu był test grupowania obrazków opracowany przez Sara J. Unsworth, Christopher R. Sears i Penny M. Paxman (Unsworth i in., 2006). Test składa się ze 117 czarno-białych obrazków podzielonych na 39 zestawów. Każdy zestaw zawiera 3 obrazki. Dobierając obrazki do testu, zakładano, że w każdej trójce dwa obrazki mogą należeć do tej samej kategorii i między dwoma obrazkami może istnieć relacja. Dwa obrazki należą do tej samej kategorii, jeżeli mają wspólną funkcję albo są do siebie podobne. Natomiast między dwoma obrazkami istnieje relacja wtedy, gdy jeden obrazek jest zależny od drugiego w sensie funkcjonalnym, np. połączenie opony i autobusu. Zadaniem badanego było wybranie z trójki takich dwóch obrazków, które jego zadaniem najbardziej do siebie pasują.

Pod obrazkami znajduje się miejsce na uzasadnienie, dlaczego osoba badana postanowiła połączyć obrazki w taki, a nie inny sposób. Na podstawie tego opisu wyniki zostały zaklasyfikowane do ogólnego wyniku wymiaru abstrakcyjności–konkretności oraz poszczególnych grup wyróżnionych przez Matczak (Matczak, 1978). Na podstawie swoich badań Matczak opracowała 4 grupy, które są dokładniejszą klasyfikacją ogólnego wymiaru abstrakcyjność––konkretność w testach grupowania. Pierwsza z tych grup, nominalna, została utworzona na podstawie „przynależności elementów składowych do wspólnego pojęcia nadrzędnego, którego nazwę badany wymienia w uzasadnieniu (Matczak, 1978). Jest to grupa zawierająca odpowiedzi o najwyższym poziomie abstrakcyjności. Kolejną wymienioną przez Matczak jest grupa funkcjonalna. Badany wybiera dwa obrazki na podstawie wspólnej właściwości obrazków, która jest znana osobie badanej z doświadczenia. Grupa analityczna została utworzona na podstawie podobieństwa w wyglądzie zewnętrznym przedmiotów znajdujących się na obrazkach. Ostatnia z grup to grupa relacyjna, która została wyróżniona na podstawie „emocjonalnych bądź funkcjonalnych relacji między przedmiotami" (Matczak, 1978). Zawiera ona odpowiedzi o najbardziej relacyj-

nym charakterze. Użycie powyższej klasyfikacji pozwoliło na dokładniejsze przyporządkowanie odpowiedzi w wymiarze abstrakcyjność–konkretność.

Instrukcja do testu została przetłumaczona na język polski, włoski i rosyjski. Poprawność tłumaczenia była sprawdzona metodą zwrotną. Instrukcja była najpierw tłumaczona na dany język, następnie zwrotnie tłumaczona na język polski przez odpowiednio uprawnione do tego osoby. Zgodność wszystkich tłumaczeń z oryginałem była wysoka.

Próbę badaną stanowiło 180 osób po 65 roku życia, 60 mieszkańców Polski (osoby mieszkające w Bydgoszczy), 60 mieszkańców Włoch (osoby mieszkające w Pavii) i 60 mieszkańców Białorusi (osoby mieszkające w Baranowiczach). Grupy dobrano z uwzględnieniem kryterium płci, wieku i kraju pochodzenia. Grupę stanowiły osoby obojga płci (71 mężczyzn i 109 kobiet), z przedziału wiekowego od 65 do 89 lat. Średnia wieku osób badanych z próby polskiej wynosiła $\bar{x}$ = 66,67, próby włoskiej $\bar{x}$ = 68,35 i próby białoruskiej $\bar{x}$ = 66,68.

Badanie zostało przeprowadzone w okresie od grudnia 2009 r. do marca 2010 r., według zasady zachowania anonimowości i dobrowolności w trzech krajach: Polsce, Białorusi i we Włoszech. Po odrzuceniu testów błędnie lub niekompletnie wypełnionych (3 w grupie polskiej, 4 w grupie włoskiej, 5 w grupie białoruskiej) uzupełniono grupy o brakujące osoby, tak by liczba osób badanych z każdego państwa wynosiła 60.

Zadania były wykonywane pod nieobecność osoby prowadzącej badanie. Badani mieli nieokreślony czas na udzielenie odpowiedzi na arkuszach. Osobom badanym rozdano testy i dano czas na zapoznanie się z instrukcją. Następnie osoby badane przystąpiły do rozwiązywania testu grupowania.

Wyniki

1. Przeprowadzone badania potwierdziły główną hipotezę mówiącą o istnieniu związku między krajem pochodzenia a preferowanym stylem poznawczym w wymiarze abstrakcyjność–konkretność u osób po 65 roku życia. Najwyższe wyniki na skali abstrakcyjność osiągały osoby z grupy białoruskiej, następnie włoskiej, a najniższe wyniki osoby z grupy polskiej.
2. Na podstawie szczegółowej analizy porównawczej między krajami udowodniono, że osoby badane pochodzące z Białorusi, w porównaniu z pozostałymi krajami, najczęściej wybierają nominalny ($F = 24{,}28$ $p = 0{,}00001$) sposób wnioskowania. Najwyższe wyniki na skali funkcjonalnej ($F = 15{,}23$ $p = 0{,}0005$) otrzymała grupa z Włoch, a najniższe osoby badane pochodzące z Białorusi. Jednocześnie osoby badane pochodzące z Włoch częściej niż osoby badane z Białorusi i Polski wybierały analityczny ($F = 2{,}1$ $p = 0{,}0001$) sposób wnioskowania. Natomiast najwyższe wyniki na skali relacyjnej ($F = 23{,}7$ $p = 0{,}0001$) otrzymała grupa z Polski, a najniższe osoby pochodzące z Białorusi.

3. Analiza wyników wykazała wpływ zmiennej niezależnej – płci na preferowany styl poznawczy w wymiarze abstrakcyjność – konkretność w grupach badanych pochodzących z Polski i Białorusi. Na podstawie wyników możemy wnioskować, że mężczyźni pochodzący z Polski bardziej preferują abstrakcyjny styl wnioskowania niż kobiety oraz że mężczyźni pochodzący z Białorusi także preferują abstrakcyjny styl wnioskowania częściej niż kobiety.
4. Wykazano także wpływ zmiennej niezależnej płeć na preferowany sposób wnioskowania (dla 4 skal: nominalnej, funkcjonalnej, analitycznej i relacyjnej) w poszczególnych krajach, wpływ dotyczy skal nominalnej i relacyjnej. Mężczyźni osiągali wyższe wyniki na skali nominalnej dla Białorusi (średnia równa 27,77 $p = 0{,}0020$) i dla Polski (średnia równa 17,6 $p = 0{,}02148$), natomiast kobiety na skali relacyjnej dla Białorusi (średnia równa 13,08 $p = 0{,}00010$) i dla Polski (średnia równa 20,24 $p = 0{,}00477$). Te wyniki jeszcze raz wskazują na to, że mężczyźni są bardziej abstrakcyjni niż kobiety w sposobie wnioskowania.

Podsumowanie

Podsumowując analizę wyników badań nad preferowanym stylem poznawczym w wymiarze abstrakcyjność–konkretność a krajem pochodzenia osób badanych (Polska, Włochy, Białoruś), można wysnuć kilka wniosków.

Po pierwsze badania potwierdziły główną hipotezę mówiącą o tym, że kraj pochodzenia różnicuje preferowany styl poznawczy w wymiarze abstrakcyjność–konkretność u osób po 65 roku życia. Badania międzykulturowe dowodzą, że kultura wpływa na proces kategoryzacji (Bruner, 1966; Matsumoto, 2007; Nisbett, 2009). Popularną metodą badania różnic kulturowych w procesach kategoryzacji jest grupowanie obiektów. Literatura tematu wskazuje na to, że członkowie społeczeństw zachodnich są bardziej skłoni kategoryzować obiekty na podstawie ich funkcji użytkowej, natomiast przedstawiciele kultur Wschodu są bardziej skłonni do relacyjnej kategoryzacji (Nisbett, 2009). Przyczyną takich wyników może być wpływ kultury.

W przeprowadzonym przez nas badaniu uzyskano następujące wyniki w zakresie różnic w procesie kategoryzacji w wymiarze abstrakcyjność–konkretność u osób badanych pochodzących z Polski, Włoch i Białorusi. Najwyższe wyniki w wymiarze abstrakcyjność stylu poznawczego osiągały osoby z grupy białoruskiej, następnie włoskiej, a najniższe wyniki osoby z grupy polskiej. Na podstawie szczegółowej analizy porównawczej między krajami udowodniono, że osoby badane pochodzące z Białorusi najczęściej wybierają nominalny sposób wnioskowania w porównaniu z pozostałymi krajami. Najwyższe wyniki w grupie funkcjonalnej otrzymała grupa osób badanych z Włoch, a najniższe osoby badane pochodzące z Białorusi. Jednocześnie osoby badane pochodzące z Włoch częściej niż osoby badane z Białorusi i Polski wybierały ana-

lityczny sposób wnioskowania. Natomiast najwyższe wyniki w grupie odpowiedzi relacyjnych otrzymała grupa z Polski, a najniższe osoby badane pochodzące z Białorusi.

Analiza wyników potwierdziła kolejną hipotezę mówiącą o różnicach w preferowanym stylu poznawczym na wymiarze abstrakcyjność–konkretność pomiędzy osobami badanymi z Polski, Włoch i Białorusi.

Zaprezentowana w niniejszej pracy analiza potwierdziła także hipotezę, mówiącą o wpływie zmiennej niezależnej ubocznej płeć na preferowany styl poznawczy w wymiarze abstrakcyjność–konkretność w grupach osób badanych pochodzących z Polski i Białorusi. Na podstawie powyższych wyników możemy wnioskować, że mężczyźni pochodzący z Polski bardziej preferują abstrakcyjny styl w sposobie wnioskowania niż kobiety. Tę samą tendencję możemy zaobserwować u mężczyzn pochodzących z Białorusi, oni także bardziej preferują abstrakcyjny styl w sposobie wnioskowania niż kobiety. Wykazano także wpływ zmiennej niezależnej ubocznej płeć na preferowany sposób wnioskowania (dla 2 grup – nominalnej i relacyjnej) u osób badanych pochodzących z Polski i Białorusi. Osoby badane płci męskiej osiągały wyższe wyniki w grupie nominalnej, a kobiety w grupie relacyjnej. Innymi słowy, polscy i białoruscy mężczyźni preferują wymiar abstrakcyjność stylu poznawczego w porównaniu z kobietami z obu krajów.

W trakcie analizy danych została odrzucona hipoteza mówiąca o tym, iż wiek osoby badanej wpływa na preferowany styl poznawczy w wymiarze abstrakcyjność–konkretność dla wszystkich trzech państw.

Analizując powyższe wyniki, można stwierdzić, że kultura wpływa na preferowany styl poznawczy w wymiarze abstrakcyjność–konkretność. Uważamy jednak, że może to być pewien rodzaj interakcji pomiędzy tymi zmiennymi. Osoby badane wiele lat osadzone były w danej kulturze, tak więc musiały one, na drodze procesu socjalizacji, a dokładniej dzięki mechanizmom internalizacji i naśladownictwa, nauczyć się norm i wymagań, jakie stawiało przed nimi otoczenie (Linton, 2000). Z drugiej strony styl poznawczy w wymiarze abstrakcyjność–konkretność jest na tyle zindywidualizowanym sposobem spostrzegania rzeczywistości, że mimo narzuconych kulturowo schematów postępowania osoby badane będą kategoryzować otaczającą ich rzeczywistość w indywidualny dla siebie sposób.

Wysokie wyniki w wymiarze abstrakcyjność stylu poznawczego w grupie białoruskiej należałoby wiązać z dużym naciskiem, jaki kładło się w szkołach białoruskich na analityczność w procesach myślenia.

Wyniki osób badanych z grupy włoskiej należałoby tłumaczyć wewnętrznym zróżnicowaniem kraju. Gdyby porównać północ i południe Włoch, to mamy do czynienia z dwoma różnymi państwami. Północna część Włoch to „kraj" bogaty, dobrze rozwinięty gospodarczo, ze sprawnie funkcjonującym systemem edukacji. Południe Italii to „kraj" biedny, ze słabo rozwiniętą gospodarką i sys-

tem szkolnictwa. Nasze badanie zostało przeprowadzone na północy Włoch, ale nie uwzględniono, z której części Italii badane osoby pochodzą.

Grupa osób badanych pochodzących z Polski, była grupą najczęściej wybierającą wymiar „konkretność stylu poznawczego". Wydaje nam się, że te wyniki można tłumaczyć, analizując system kształcenia, który nastawiony był na myślenie i ujmowanie rzeczywistości w sposób konkretny, a nie abstrakcyjny.

Powyższe rozważania mogą być dowodem na to, że kultura wpływa na preferowany styl poznawczy w wymiarze abstrakcyjność–konkretność. Należałoby jednak dokonać replikacji naszego badania, uwzględniając więcej zmiennych niezależnych, jak np. wykształcenie osób badanych.

Bibliografia

1. Bee H. (1998), *Psychologia rozwoju człowieka*. Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań.
2. Bruner J. (1966), *Studies in cognitive growth.* John Wiley & Sons, New York.
3. Bruner J. (1978), *Poza dostarczone informacje.* Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
4. Chiu L. (1972), *A cross-cultural comparison of cognitive styles in Chinese and American children.* "International Journal of Psychology", 7, 235–242.
5. Linton R. (2000), *Kulturowy podstawy osobowości*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
6. Marcinek P. (2007), *Funkcjonowanie intelektualne w okresie starości*. „Gerontologia Polska", 15, 69–75.
7. Matczak A. (1982), *Style poznawcze – rola indywidualnych preferencji.* Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
8. Matsumoto D. (2007), *Psychologia międzykulturowa.* Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
9. Nisbett R. (2009), *Geografia myślenia*. Wydawnictwo „Smak Słowa", Sopot.
10. Nosal Cz. (1979), *Mechanizmy funkcjonowania intelektu: zdolności, style poznawcze, Przetwarzanie informacji.* Wydawnictwo Politechniki Wrocławskiej, Wrocław.
11. Strelau J. (2000), *Podręcznik akademicki tom II*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
12. Unsworth S., Sears C., Pexman P. (2006), *Cultural Influences on Categorization Processes*. Journal of Cross-Cultural Psychology, 36, 662–698.

Relation between cultural context and cognitive style among ageing people

Key words:. Cognitive style, culture, socialization, aging people.

Summary: In the past years cross cultural studies have become more and more widespread. Scientists are trying to identify and describe the cultural differences between nations. Most multicultural studies are focused on how diverse children and adults are. One cannot find many studies devoted to the elderly. When we think about this group of people we should consider and focus on one of the most crucial aspects – cognitive thinking. In our work we have decided to concentrate on cognitive styles in the dimension of abstract-concrete reasoning. The main aim of this thesis was to combine elderly people, cognitive styles and different cultures (Poland, Italy and Belarus).
In our thesis we try to show the impact of culture on the mode how people over 65 years old categorize the world.
mpirical research has shown that people coming from Belarus presented the most abstract way of reasoning. Right after them was a group from Italy. The most concrete way of reasoning was present among the study group from Poland. Moreover, we discovered that sex influenced the results in the Polish and Belorussian groups. Men tended to be more abstract in reasoning that women in those two groups.
From these results we can draw the conclusion that culture can influence how people categorise and perceive the world they are living in. We assume that this information can be useful in preparing tests for multicultural studies and for analyzing data from this type of studies.

Dane do korespondencji:
Mgr Anna Barecka
Katedra i Zakład Psychologii Klinicznej
Collegium Medicum im. L. Rydgiera w Bydgoszczy
ul. Techników 3 85-801 Bydgoszcz, Poland.
e-mail: annabarecka@gmail.com

Mgr Kristina Silitskaya
Zakład Psychologii Różnic Indywidualnych
Instytut Psychologii
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy
ul. Staffa 1 85-867 Bydgoszcz
e-mail: christiteresa@yahoo.com

Edukacja Dorosłych 2011, nr 1 ISSN 1230-929 X

TEORIA I PRAKTYKA ANDRAGOGICZNA ZA GRANICĄ

John A. Henschke, Ed. D.[1]

SPOJRZENIE NA ANDRAGOGIKĘ I FILOZOFIĘ ANDRAGOGIKI: ZARYS MIĘDZYNARODOWY[2] (część I)

Słowa kluczowe: historia i filozofia andragogiki.

Streszczenie: Niniejsza praca o historii i filozofii andragogiki ograniczona jest w dużej mierze [aczkolwiek z paroma wyjątkami] do chronologicznego przedstawienia historii i towarzyszącej andragogice filozofii, zgodnie z czasem publikacji dokumentów i opisów wydarzeń w angielskiej wersji językowej. Jednak niektóre z prac przedstawiają aspekty wydarzeń i idei, które dotyczą lat i konkretnych kontekstów, wcześniejszych niż te, w których się ukazały. Nie będzie to w związku z tym dokładna historia wydarzeń i filozofii w formie chronologicznej. Pokazany zostanie ogólny zarys zgodnie z latami ukazania się artykułów, książek, komentarzy i wszelkich innych dostępnych publikacji.

Początki andragogiki 1833–1927

O ile wiadomo termin „andragogika" pojawił się po raz pierwszy w pracy Aleksandra Kappa (1833), niemieckiego nauczyciela szkoły średniej. W książce

---

[1] John A. Henschke, Ed. D., studiował z Malcolmem S. Knowlesem na Uniwersytecie Bostońskim (BU). Napisał tam pracę doktorską o wkładzie Malcolma w teorię i praktykę edukacji dorosłych do roku 1972. John A. Henschke niedawno przeszedł na emeryturę po 39 latach pracy w Uniwersytecie Missouri – w charakterze profesora edukacji dorosłych w Katedrze Pedagogiki w Saint Louis i jako specjalista ds. edukacji ustawicznej w regionie wschodnio-centralnym Uniwersytetu Missouri. Należy teraz do kadry programu doktorskiego i badań podyplomowych na Uniwersytecie Lindenwood, St. Charles, MO 63301; e-mail: JHenschke@lindenwood.edu; telefon: 636-949-4590 [praca]; telefon: 314-651-9897 [telefon komórkowy]. Strona o andragogice: http://www.umsl.edu/~henschke

[2] Niniejszy tekst stanowi fragment całego artykułu, który ze względu na jego objętość podzielony został przez redakcję „Edukacji Dorosłych" na dwie części. Druga część artykułu opublikowana zostanie w kolejnym numerze czasopisma.

„*Platon's Erziehungslehre"* („Idee edukacyjne Platona") opisuje on potrzebę uczenia się przez całe życie. Rozpoczyna od rozważań na temat dzieciństwa, jednak na stronach 241–300 kieruje swoją uwagę ku dorosłym – *Andragogy or Education in the man's age* (Andragogika, czyli edukacja w okresie dorosłości) [replikę można zobaczyć na http://www.andragogy.net]. Kapp twierdzi, że edukacja, refleksja nad własną osobą i praca nad charakterem to najważniejsze wartości w życiu człowieka. Następnie przygląda się edukacji lekarzy, żołnierzy, nauczycieli, mówców, władców i mężczyzny w charakterze głowy rodziny. Znaleźć można tu powtarzające się w historii andragogiki wzorce: umieszczenie i połączenie kształcenia wewnętrznej, subiektywnej osobowości („charakteru"); zewnętrznych, obiektywnych kompetencji (omówionych później pod pozycją „edukacja kontra trening") oraz fakt, że uczenie się odbywa się nie tylko na skutek działań nauczycieli, ale również poprzez autorefleksję i doświadczenia życiowe. Sprawiają one, że andragogika jest czymś więcej niż tylko „nauczaniem dorosłych". Termin „andragogika" przez wiele dziesięcioleci nie funkcjonował, być może ze względu na to, że nauczanie dorosłych odbywało się, ale nie pod konkretną nazwą. Mimo wszystko w latach dwudziestych XX wieku Niemcy stały się miejscem budowania teorii i inny obywatel tego kraju przywrócił ten termin do użytku. Rosenstock-Huessy (1925) uznał andragogikę za jedyny sposób na regenerację kraju i społeczeństwa niemieckiego, przygnębionego i zepsutego po 1918 r. i I wojnie światowej. Sugerował, że wszelka nauka dorosłych (andragogika), jeśli ma w jakikolwiek oryginalny sposób kształtować człowieka, powinna zaczynać się od cierpienia spowodowanego przez wojnę. Myślenie przez pryzmat historii to podstawowy element andragogiki, ponieważ przeszłe wydarzenia powinny być analizowane pod kątem potencjalnej nauki w celu uniknięcia powtarzania dawnych błędów.

W ten sposób dochodzi do unifikacji przeszłości z teraźniejszością i przyszłością – to, co było, łączy się z dzisiejszą wiedzą oraz działaniami i popycha nas w stronę przyszłości. W andragogice teoria staje się czynem, w odpowiedzialnym słowie, w tyglu konieczności. Jednak te praktyczne czyny stają się teorią. Andragogika to nie tylko „lepsza" metoda edukacji, to konieczność. Podczas gdy Rosenstock-Huessy pisał przytoczone wcześniej słowa, Lindeman (1926a) przyjechał z USA do Niemiec i poznał Ruch Edukacji Robotników [Workers Education Movement]. Jako pierwszy przeniósł tę ideę na ziemię amerykańską. Co prawda jasno określił andragogikę jako metodę nauczania dorosłych, ale termin ten nie przyjmował się przez wiele lat. Lindeman zaprezentował interesujący pogląd na temat terminu „andragogika" – przy jego pierwszym użyciu stwierdził (1926a), że podstawową metodą nauczania dorosłych jest dyskusja, czyli inaczej niż w przypadku dzieci. Ponadto w znanej książce „Znaczenie edukacji dorosłych" (1926b) [„*The Meaning of Adult Education"*] nie wykorzystał ani razu terminu „andragogika", ale umieścił rozdział o nazwie „W kwestii metody". W nim dokładnie badał, opisał i tłumaczył metodę dyskusji. Można więc bez ryzyka stwierdzić, że to on położył podwaliny pod rozwój andrago-

giki w USA jako głównej metody nauczania dorosłych. Do tego Anderson i Lindeman (1927) na nowo wprowadzili samą koncepcję, ponieważ była ona czymś nowym w Ameryce. Termin ten pojawiał się w druku tylko parę razy w pierwszych 100 latach istnienia andragogiki. Jego użycie uległo znacznej zmianie w przeciągu następnych osiemdziesięciu lat, co prowadzi nas do poniższego rozdziału.

Ponowne pojawienie się andragogiki w Ameryce i kształtowanie się jej podstaw 1964–1970

Przed ponownym użyciem andragogiki w literaturze upłynęło wiele czasu. Tym razem zrobił to Simpson (1964) w Wielkiej Brytanii. Zaproponował, aby stanowiła ona nazwę dla prób ustalenia zbioru wiedzy dotyczącej szkolenia osób zajmujących się edukacją dorosłych. Zaproponował podział na główne obszary, takie jak w istniejących pracach na temat edukacji dzieci. Cztery najważniejsze to: podstawy edukacji dorosłych, badania dotyczące ludzi dorosłych, psychologia edukacji dorosłych i ogólne metody andragogiczne w nauczaniu dorosłych. Wezwał również wszystkie osoby związane z edukacją dorosłych do stosowania takiej właśnie podstawy badań.

Knowles (1968a) zaprezentował pierwsze wcielenie swojej koncepcji andragogiki [nowe określenie i podejście] jako znaczący przełom w edukacji dorosłych. Stanowiło o nim wyróżnienie odmiennego sposobu uczenia się dzieci i dorosłych. Do przełomu doszło po zapoznaniu Knowlesa z terminem andragogiki przez jugosłowiańskiego nauczyciela dorosłych, a następnie do dołączenia przez Knowlesa własnej filozofii i znaczenia.

Knowles (1968b) krótko po opublikowaniu pierwszego artykułu o andragogice wprowadzał ją w treningach przywództwa w Girl Scouts (harcerkach). Podejście, choć nowe, spotkało się z entuzjastycznym przyjęciem.

Knowles (1969) stosował andragogikę również podczas swoich zajęć ze studentami studiów magisterskich na Uniwersytecie Bostońskim. Do wprowadzania andragogiki stosował grupowe samokształcenie. Pomagał grupom studentów wziąć odpowiedzialność za nauczenie się jak największej ilości materiału z zakresu wykładu. Następnie grupy te angażowały pozostałych studentów do aktywnej nauki. W ten sposób studenci przyswajali cały materiał składający się na kurs.

Knowles (1970) wskazywał, że termin zaczerpnął od Dusana Savicevica w 1967 roku. [Tak naprawdę był to 1966]. Jednak po zaznajomieniu się z nim, Knowles dodał do niego wiele z własnego, rozległego doświadczenia z zakresu edukacji dorosłych. Następnie połączył swoją rozwijającą się na całym świecie praktykę, doświadczenia w kształceniu młodych nauczycieli na uniwersytecie i upublicznił swoje idee dotyczące andragogiki, wydając „*Współczesną praktykę edukacji dorosłych: Andragogika vs. Pedagogika"* [*The Modern Practice of Adult Education: Andragogy vs. Pedagogy*]. Z początku postrzegał pedagogikę

jako dział dotyczący dzieci a andragogikę – dorosłych. To amerykańskie podejście do andragogiki upowszechniło się po 1970 roku. Podstawowa struktura jej postrzegania to proces, a nie treści i dołączone do nich założenia i procesy. W przypadku dorosłych uznawał, że: są otwarci na samokształcenie, ich doświadczenie to źródło uczenia się, potrzeby edukacyjne są skupione wokół ról społecznych, perspektywa czasowa ich nauki to natychmiastowe zastosowanie. Elementy procesu kształcenia, w którym dorośli pragną uczestniczyć w sposób aktywny i interaktywny to takie, jak: ustanawianie klimatu wspierającego uczenie się, współpraca w planowaniu, diagnozowanie potrzeb, formułowanie celów, określanie kolejności etapów kształcenia, realizacja działań i ewaluacja postępów słuchaczy.

Dążenie do zastosowania andragogiki w rozwoju zasobów ludzkich 1971–1973

Pochodzący z Francji Furter (1971) proponował, aby uniwersytety uznały naukę o szkoleniu człowieka – andragogikę. Założeniem było skoncentrowanie się nie tylko na dzieciach i nastolatkach, ale na człowieku w ciągu całego życia.

Ingalls (1972) stworzył pierwszy przewodnik do zastosowania andragogiki jako pomocy dla nauczycieli dorosłych [nazywanych wtedy „trenerami"], aby mogli stać się bardziej systematyczni i konsekwentni w angażowaniu uczących się w proces kształcenia. Podejście to rozwinięto i wypróbowano w jednej z gałęzi amerykańskiego rządu.

W tym samym roku Knowles (1972) oświadczył, że można zaobserwować wzrost zainteresowania procesem edukacji andragogicznej w korporacjach. Dyrektorzy pełniliby rolę nauczycieli (inaczej zwanych facylitatorami uczenia się). Wspomniał również o wielkim potencjale andragogiki w zakresie polepszania więzi międzyludzkich i w zwiększaniu wydajności wykonywanych zadań. Knowles (brak daty) sugerował również, że andragogika odnosi się do dowolnej formy uczenia się dorosłych i wykorzystywana była w znacznym stopniu w procesie tworzenia programów szkolenia organizacyjnego, w szczególności w przypadku tzw. „umiejętności miękkich", jak na przykład rozwój zarządzania. Ilustruje to przygotowaniem szkoleń z zakresu obsługi komputerów.

Pochodzące z różnych lat prace doktorskie poświęcone pracy Malcolma S. Knowlesa umieszczają go w centrum działalności pomagającej w rozszerzaniu i rozwijaniu koncepcji oraz filozofii andragogiki. W pierwszej Henschke (1973) postrzega Knowlesa jako „budowniczego dziedziny" edukacji dorosłych, a jego idee dotyczące andragogiki jako główny wkład w teorię i praktykę edukacji dorosłych.

Knowles (1973) skoncentrował się na zastosowaniu swojej koncepcji andragogiki w ramach ruchu na rzecz Rozwoju Zasobów Ludzkich [Human Resource Development (HRD)]. Z zaangażowaniem pracował w sektorze korporacyjnym i dostrzegał, jak ważne jest testowanie i przenoszenie do niego andrago-

giki. Podzielił licznych teoretyków nauczania na dwie kategorie: mechanistycznych i organizmicznych. Umieszczenie andragogiki w kategorii organizmicznych pomogło nadać związanej z nią filozofii bardziej ludzkiego wyrazu.

Samokształcenie jako ważny element we wprowadzaniu andragogiki 1975–1981

Knowles (1975) opublikował swój przewodnik dla uczniów i nauczycieli na temat samokształcenia. Po raz pierwszy odniósł się do pedagogiki jako dziedziny kierowanej przez nauczyciela, a andragogiki jako opartej na samokształceniu. Wcześniej pierwsza dziedzina była zarezerwowana dla dzieci, a druga dla dorosłych. Od tego momentu w jego ocenie pedagogika była odpowiednia jeśli nieznane treści przedstawiano dzieciom i dorosłym, a andragogika w przypadku treści, z którymi uczeń miał już pewną styczność. Andragogika stanowiła podstawę filozoficzną, a samokształcenie sposób na jej wprowadzenie. Przedstawił również dziewięć kompetencji związanych z samokształceniem:

1. Zrozumienie różnic w założeniach dotyczących uczniów i umiejętności wymaganych przy nauczaniu kierowanym przez nauczyciela i realizowanym w formie samokształcenia, jak również zdolność ich wytłumaczenia.
2. Koncepcja postrzegania siebie jako osoby niezależnej i zdolnej do samokształcenia.
3. Zdolność do podchodzenia do współpracowników na zasadzie współpracy, do postrzegania ich jako diagnozujących potrzeby, planujących naukę, a również do pomagania im i otrzymywania wsparcia.
4. Samodzielne i realistyczne diagnozowanie potrzeb kształcenia, z pomocą nauczycieli i rówieśników.
5. Przekształcenie potrzeb edukacyjnych w cele kształcenia, w formę pozwalającą na ocenę ich osiągnięcia.
6. Odnoszenie się do nauczycieli jako osób ułatwiających proces uczenia się, pomocników, konsultantów i podejmowanie inicjatywy w korzystaniu z ich zasobu wiedzy.
7. Identyfikowanie zasobów ludzkich i materiałów odpowiednich do różnych celów kształcenia.
8. Wybieranie efektywnych strategii w celu wykorzystania zasobów kształcenia oraz wprowadzanie tych strategii w sposób umiejętny i z inicjatywą.
9. Zbieranie i potwierdzanie dowodów osiągnięcia poszczególnych celów kształcenia (s. 61).

W swojej pracy doktorskiej na Uniwersytecie Bostońskim, Hadley (1975) rozwinął i potwierdził składający się z 60 elementów instrument [30 andragogicznych i 30 pedagogicznych], który mógłby być pomocny w określaniu nastawienia nauczyciela dorosłych w odniesieniu do pedagogiki i andragogiki. Powyższe narzędzie nazwał Kwestionariuszem Orientacji Edukacyjnej [Education Orientation Questionnaire (EOQ)]. Jego 60 punktów opiera się na zbiorze 600

stwierdzeń ilustrujących sposób pozyskania: nastawień pedagogicznych i andragogicznych, wyobrażeń odnośnie do edukacji oraz sposobu nauczania i uczenia się.

Ingalls (1976) wniósł swój wkład w ideę zastosowania andragogiki w środowisku korporacyjnym. Określił dziewięć sfer, w których dyrektor powinien pełnić rolę osoby pomagającej pracownikom w uczeniu się i dbającej o aktualizację ich wiedzy w konkretnych dziedzinach. Te sfery to: tworzenie klimatu, w którym podlegli pracownicy czują się szanowani; traktowanie pomyłek jako okazji do uczenia się i rozwoju; pomaganie pracownikom w odkrywaniu ich potrzeb edukacyjnych; zabieganie o wyciąganie wniosków z sytuacji i wydarzeń w pracy; przyzwolenie na przejmowanie odpowiedzialności za opracowanie i przeprowadzenie własnych szkoleń; zaangażowanie pracowników w samoocenę i planowanie mające na celu polepszenie wyników; przyzwolenie bądź zachęcanie do innowacji i eksperymentów, gdy zaproponowany plan wygląda na wykonalny; świadomość działań rozwojowych i gotowości do nauki podwładnych oraz dążenie do wprowadzenia wspólnego wyszukiwania i rozwiązywania problemów w celu zaangażowania pracowników w rozwiązywanie codziennych, jak również długofalowych zagadnień.

Kabuga (1977), nauczyciel dorosłych z Afryki, wyłamał się z szeregu opowiadających się za koniecznością surowego przestrzegania procesów w edukacji dorosłych i zdecydował się na wykorzystywanie w Afryce technik nauczania/uczenia się opartego na partycypacji. Cechowało go oddanie i przekonanie o wartości idei andragogicznej w całej edukacji, mimo że nie przeprowadzał badań tych technik na nikim innym oprócz dorosłych.

Kolejna praca doktorska traktująca o Malcolmie S. Knowlesie została napisana przez Eskridge'a (1978). Przyglądał się on szerokiemu zakresowi czasu, od 1978 do okresu późniejszego, oceniając silne zaangażowanie Knowlesa w andragogikę jako właściwy sposób na promocję nauczania dorosłych.

W drugiej edycji *The Adult Learner* Knowles (1978) uaktualnił i poszerzył zakres stosowania andragogiki w HRD. W dalszym ciągu poświęcał wiele uwagi edukacji dorosłych w korporacjach i dodał pewne informacje pomagające wyjaśnić ówczesną sytuację.

Hoffman (1980), w znacznym stopniu praktyk, podkreślał różnicę między dziećmi i dorosłymi, wyróżniając nauczanie szkolne [schooling] jako charakterystyczne dla dzieci i uczenie się [learning] jako przeznaczone dla dorosłych. Potwierdził swoje sukcesy w aplikacji aktywnych metod uczenia się w pracy z ponad 600,000 dorosłych.

Knowles (1980) naniósł poprawki i odświeżył swoje dzieło „Współczesna praktyka edukacji dorosłych" [*The Modern Practice of Adult Education*], zmieniając podtytuł z „Andragogika vs pedagogika" na „Od pedagogiki do andragogiki". Ponadto, dodał piąte założenie – dorośli mają motywację bardziej wewnętrzną niż zewnętrzną. Dołączył również aktualne przykłady odnoszące się do dziedziny andragogiki, wskazując w ten sposób na pewne zmiany i postępy w praktycznym jej zastosowaniu. Poprawki i pewna zmiana perspektywy wyni-

kały z komentarzy przyjaciół, którzy uczyli w szkołach podstawowych i średnich [ang. K-12] i twierdzili, że andragogika funkcjonuje również w ich klasach.

Mezirow (1981) wzbogacił dyskusję o andragogice poprzez rozwinięcie krytycznej teorii uczenia się i edukacji dorosłych oraz położenie podwalin pod coś, co nazywał kartą andragogiki. Składało się na nią dwanaście kluczowych koncepcji. Pomagałyby one w uzyskaniu stałego i zorganizowanego wysiłku mającego wspomóc dorosłych w uczeniu się poprzez rozwinięcie ich zdolności do funkcjonowania w charakterze samokształcących się uczniów. Powyższe koncepcje to:

1. Postępujące zmniejszanie zależności ucznia od nauczyciela;
2. Nauczenie ucznia jak korzystać z zasobów do nauczania – w szczególności doświadczeń innych, włącznie z nauczycielem, oraz jak nawiązywać kontakty w celu rozwinięcia obustronnej nauki;
3. Wspomaganie ucznia w określeniu jego potrzeb edukacyjnych – zarówno tych znanych mu, jak również zrozumienia założeń wpływających na postrzeganie potrzeb;
4. Pomoc uczniom w przyjmowaniu coraz większej odpowiedzialności za własne cele uczenia się, planowanie programu własnej edukacji i jego ocenę;
5. Organizowanie treści kształcenia zależnie od problemów danej osoby, jej trosk i poziomu zrozumienia;
6. Działanie na rzecz podejmowania decyzji przez ucznia – wybieranie zajęć odpowiednich dla danej osoby i wymagających podejmowania wyborów, zwiększanie liczby możliwości dostępnych dla ucznia, ułatwianie przyjęcia punktu widzenia osób, których sposób rozumowania jest inny;
7. Zachęcanie do wykorzystywania kryteriów oceny o charakterze coraz bardziej osobistym i różniących się zależnie od świadomości uczącego się, a także poprzez autorefleksję i doświadczenie;
8. Wprowadzanie podejścia do uczenia się opartego na autokorekcji i refleksji – w odniesieniu do określania, przyjmowania punktu widzenia i wyborów, jak również w odniesieniu do nawyków występujących w uczeniu się i w relacjach edukacyjnych;
9. Ułatwianie procesu formułowania i rozwiązywania problemów, włącznie ze związanymi z wprowadzaniem indywidualnych i grupowych działań; a także rozpoznawania relacji między problemami osobistymi i publicznymi;
10. Wzmacnianie obrazu siebie jako osoby uczącej się i działającej poprzez zapewnienie możliwości ciągłego postępu; klimat wsparcia, wraz z informacjami zwrotnymi, co zachęcałoby do wysiłku w celu wprowadzenia zmian i podejmowania ryzyka; unikanie oceny osiągnięć prowadzącej do rywalizacji; właściwe wykorzystanie grup wsparcia;
11. Nacisk na stosowanie metod kształcenia zorientowanych na uczenie się z doświadczenia, udział uczniów i projekty; właściwe wykorzystanie modelowania i kontraktów edukacyjnych;

12. Podjęcie decyzji o charakterze moralnym – wyboru między pomocą uczniowi w zrozumieniu pełnego zakresu możliwości wyboru i metod poprawiających jakość wyboru, a zachęcaniu ucznia do podjęcia konkretnego wyboru (s. 21–22).

Suanmali (1981), doktorant Mezirowa, koncentruje się w swoich badaniach na zgodzie panującej wśród 174 nauczycieli dorosłych, włącznie z profesorami i praktykami, w sprawie dziesięciu z dwunastu kluczowych idei Mezirowa (1981), wszystkich – dotyczących samokształcenia. Wszystkie punkty z wyjątkiem ósmego i dwunastego zaliczają się do tej grupy. Z badań wynikło przede wszystkim to, że wspomaganie dorosłych w ich dążeniu do samokształcenia wymaga od nauczyciela: zmniejszenia zależności uczniów, pomocy w korzystaniu z zasobów edukacyjnych, pomocy w zdefiniowaniu potrzeb edukacyjnych, pomocy w przyjęciu przez słuchaczy odpowiedzialności za własną edukację, zorganizowania adekwatnych zajęć, zachęcania do podejmowania przez uczących się decyzji i wyborów, zachęcania uczniów do oceny i integracji, wspomagania w formułowaniu i rozwiązywaniu problemów, zapewniania klimatu sprzyjającego uczeniu się, jak również nacisku na metody oparte na doświadczeniu.

Wzmacnianie andragogiki i jej wielu zastosowań wobec rosnących kontrowersji i oporu 1981–1984

Zemke i Zemke (1981) wybrali co najmniej trzydzieści idei/koncepcji/ /technik, które uznają za nieodłączny element uczenia się dorosłych/andragogiki. Można je podzielić na trzy dziedziny: motywacja do nauki, tworzenie programu kształcenia dorosłych i praca z nimi w trakcie zajęć. Podkreślają, że praca z dorosłymi to nasze zadanie – czy tego chcemy, czy nie – a te idee mogą dać nam wgląd w sytuację i pomóc w osiągnięciu celu.

Christian (1982) ocenił Kwestionariusz Orientacji Osoby Uczącej się [Student's Orientation Questionnaire (SOQ)]. Jest on oparty na 25 elementach andragogicznych i 25 pedagogicznych z Kwestionariusza Orientacji Edukacyjnej [Educational Orientation Questionnaire (EOQ)] Hadleya (1975) i przypomina go również w organizacji.

Trzecią pracę doktorską traktującą o Malcolmie S. Knowlesie napisała Martin (1982). Koncentruje się ona na wpływie Knowlesa, Lindemana i Vincenta na filozoficzny rozwój edukacji dorosłych.

Allman (1983) przyglądała się zależności między elastycznością intelektualną (inteligencją płynną) a rozwojem dorosłych. Twierdziła, że ta koncepcja i związane z nią badania oraz podejście do andragogiki Mezirowa (1981) i Knowlesa (1970, 1980) mogłyby zostać połączone i tworzyłyby bardziej kompleksową teorię andragogiki.

Zarówno Grupa Andragogiczna z Nottingham *[Nottingham Andragogy Group]* (1983), jak i Allman i Mackie (1983) przedstawili swoje opinie dotyczące dorosłych i ich zdolności do kreatywnego i krytycznego myślenia w śro-

dowisku edukacyjnym. Opisują metody, różnorakie elementy procesu nauczania i uczenia się, a także pewne etapy tworzenia kursu oparte na ich wizji krytycznego myślenia. Pierwsza część ich pracy dotyczy rozwoju dorosłych; druga empirycznych i teoretycznych podstaw andragogiki; a trzecia przedstawia model i teorię. Podejście jest w widoczny sposób oparte na badaniach dotyczących rozwoju dorosłych na poszczególnych etapach życia. Ponadto, ich zdaniem pierwszą osobą, która użyła słowa „andragogika" był Alexander Knapp, gdy w 1833 r. odniósł je do opisu teorii edukacji, której autorem był Platon.

Brockett (1983a) twierdził, że andragogika wykorzystywana jest do pomocy osobom wykluczonym, dając im szerszą możliwość samokształcenia w celu poprawy jakości życia. Brockett (n.d., circa, 1983b) uznawał również, że podstawy andragogiki wykorzystano z sukcesem w wielu różnych obszarach, na przykład w biznesie, w sektorze państwowym, na uniwersytetach, w ramach edukacji ustawicznej, religijnej, podstawowej dorosłych, jak również w szkołach podstawowych i średnich. Co więcej, Brockett (1984) wskazywał także na funkcjonowanie podejścia andragogicznego przy proaktywnym podejściu do tworzenia materiałów pisanych.

Eitington (1984) promował proaktywne podejście w andragogice w większości sytuacji, w których znajdują się ludzie dorośli w roli uczniów. Ilustruje to cała – licząca dwadzieścia jeden rozdziałów, sześćset stron i sto gotowych do użycia prezentacji – książka.

Mimo to, pewien brak entuzjazmu odnośnie do koncepcji andragogiki Knowlesa widać u Hartree (1984). W jej odczuciu, andragogika nie dorastała do jego marzeń, czyli chęci stworzenia kompleksowej teorii edukacji dorosłych. Autorka ta twierdziła również, że z psychologicznego punktu widzenia teoria Knowlesa nie spełnia postulatu bycia teorią zunifikowaną, ponieważ brakuje jej spójnego omówienia różnych wymiarów uczenia się. Dodatkowo, jeśli postrzegać ją jako filozofię, nie zawiera epistemologii – wytłumaczenia źródeł wiedzy.

Jarvis (1984) napisał, że teoria andragogiki zyskała status ustalonej doktryny w edukacji dorosłych, ale nie zawiera wystarczających danych empirycznych, aby uzasadnić tę dominującą pozycję. Dlatego andragogikę najlepiej rozumieć jako wyrażenie romantycznych idei, jako coś, co zaczęło się od romantycznej filozofii, jest do niej podobne i na nią otwarte. Wynikałoby z tego, że andragogika pojawiła się w momencie, gdy jej romantyczne struktury filozoficzne stanowiły odbicie romantycznych struktur społecznych. Ponadto uważał, że andragogika to znak czasów dominacji romantycznych programów nauczania, a wraz z ich odejściem traci dużo ze swojego uroku.

Niezrażony, Knowles (1984b) wydał pierwszą książkę, w której cytował trzydzieści sześć przykładów zastosowania andragogiki w praktyce, wskazał na elementy, które odniosły sukces i te, które nie spotkały się z tak dobrym przyjęciem oraz podsumował wnioski, które można wysnuć z zastosowania i działania andragogiki w różnych środowiskach. Ten szeroko pojęty zestaw związków andragogiki z różnymi grupami składa się z: zastosowań w biznesie, przemyśle

i sektorze publicznym; na uniwersytetach; w kształceniu przygotowującym do zawodu; w edukacji ustawicznej w przypadku zawodów związanych z medycyną; edukacji religijnej; w nauczaniu na poziomie podstawowym i średnim; jak również w działaniach kompensacyjnych.

Pomimo wątpliwości niektórych w zaangażowanie Knowlesa w andragogikę, trzecia edycja jego książki (1984a) *The Adult Learner* dotycząca HRD pojawiła się właśnie w tym czasie. Knowles w dalszym ciągu aktywnie angażował się w tę dziedzinę, pomimo że w 1978 r. zrezygnował z profesury. W tym wydaniu odświeżył i dołączył nowe elementy do zastosowania andragogiki w HRD. Był również silnie zaangażowany w edukację dorosłych w korporacjach i dołączył dodatkowe informacje z tego zakresu.

Zidentyfikowanie silniejszej europejskiej bazy dla andragogiki i jej porównanie z bazą amerykańską 1985–1988

Young (1985) postrzegał europejską koncepcję andragogiki jako bardziej kompletną niż amerykańską, choć uważał, że Europejczycy nie uważali pojęć andragogiki i nauczania dorosłych za synonimiczne. Do tego, głównymi elementami europejskiej andragogiki jest pomoc ze strony jednego dorosłego innym w staniu się lepszymi, bardziej kompetentnymi, a także przekonanie o istnieniu różnic w celach andragogiki i pedagogiki (pomoc dziecku w staniu się dorosłym). Podobnie, powinny istnieć różnice między relacjami łączącymi nauczyciela i dorosłych uczniów, jak i relacjami pomiędzy nauczycielami i dziećmi.

Taylor (1986) przedstawił konkretny i dobrze opisany naukowy model dla andragogicznego procesu przejścia do uczenia się samokształcenia w trakcie zajęć dydaktycznych. Przedstawiony jest z punktu widzenia nauczyciela i składa się z ośmiu punktów w cyklu, który można scharakteryzować jako drogę kulturową. Proces to alternacja między fazami i transformacjami. Kluczowe punkty to: (a) faza równowagi; (b) transformacja niepotwierdzenia; (c) faza dezorientacji; (d) transformacja nazwania problemu; (e) faza eksploracji; (f) transformacja refleksji; (g) faza reorientacji; (h) transformacja dzielenia się odkryciem; a następnie powrót do równowagi.

Moore (1986) podkreślał połączenie między samokształceniem (techniką andragogiczną) i nauczaniem na odległość. Ten drugi termin zawierał różne sposoby nauczania drogą elektroniczną bądź też inną.

Brookfield (1986) twierdził, że andragogika (najprawdopodobniej na przykładzie Knowlesa) jako teoria niepotwierdzona, powinna wiązać się z pewnym dystansem ze strony nauczycieli przy przyjmowaniu jej jako identyfikatora, przy nazywaniu się *andragogami* z założeniem, że słowo to buduje dokładny obraz charakterystyki edukacji dorosłych. Mimo to sugerował, że w andragogice ułatwianie uczenia się to spotkanie transakcyjne, w którym oczekiwania ucznia i priorytety nauczyciela bez wątpienia wejdą w interakcję i będą na siebie oddziaływały.

Ross (1988) połączył koncepcję andragogiki i jej wartość z badaniami dotyczącymi wydajności nauczycieli. Wierzył, że ich podejście do zajęć ma przełożenie na osiągnięcia uczniów. Podejście można scharakteryzować poprzez następujące wskaźniki: jasność, zmienność, entuzjazm, zorientowanie na zadania, wykorzystanie pomysłów uczniów, rodzaje zadawanych pytań, drążenie kwestii i trudność prowadzenia.

Henschke (1987) przedstawił model andragogiczny służący przygotowywaniu nowych i doświadczonych nauczycieli do wprowadzania dorosłych uczniów w proces aktywnego uczenia się. Pięć podstaw tego modelu to: przekonania i kwestie dotyczące dorosłych uczniów; postrzeganie cech charakteryzujących dobrych nauczycieli; fazy i sekwencja procesu nauczania; porady i techniki nauczania oraz wprowadzanie w życie przygotowanego planu.

Davenport (1987) kwestionował teoretyczne i praktyczne działanie teorii andragogicznej Knowlesa, która w jego mniemaniu wyrasta z badań i postrzegania świata, a jest dodatkowo skomplikowana przez jego pełne paradoksów definicje andragogiki i pedagogiki oraz założenia, którym brakuje jasności i wsparcia empirycznego. Davenport kończy swój wywód przytoczeniem opinii niektórych nauczycieli, którzy woleliby pozbyć się słowa „andragogika".

Burge (1988) stwierdziła, że jednym z powodów dla zainteresowania andragogiką ze strony nauczających na odległość jest koncepcja jakości. Pyta: Czy andragogiczne, zorientowane na ucznia, podejście pomagałoby czy utrudniało utrzymanie rygoru? Wierzyła, że bliższe przyjrzenie się kluczowym implikacjom andragogiki i podejście skoncentrowane na uczniach pomogłoby podnieść rygor w nauczaniu na odległość. Rozwinęłoby również definicje pomocy dorosłym w koncentrowaniu się na większej liczbie bardziej subtelnych aspektów jakościowych w nauczaniu. Jakość doradztwa i nauczania, pomijając treści kursu, to kolejna kwestia, w której widać korzyści płynące z bliższego omówienia terminu „andragogika".

Podejście Pratta (1988) zdawało się kwestionować wartość andragogiki jako konstruktu relacyjnego. Wcześniej wspierał ją, ale stawał się bardziej sceptyczny wraz z upływem czasu. Sugerował, że dalsze dyskusje przynoszą napięcie między wolnością a autorytetem, między ludźmi i strukturami społecznymi, co hamowałoby rozważanie użyteczności koncepcji andragogiki Knowlesa.

Zaufanie wzmacnia andragogikę pomimo debaty andragogicznej 1989–1991

Eitington (1989) w swojej drugiej książce dalej promował w większości przypadków aktywne angażowanie dorosłych uczniów poprzez andragogikę. Jego książka została napisana w sposób bardzo praktyczny i przyjęto ją dobrze tam, gdzie prowadził zajęcia warsztatowe z edukacji dorosłych.

Henschke (1989) rozwinął narzędzie oceny andragogicznej zwany Zbiorem Perspektyw Nauczania [Instructional Perspectives Inventory (IPI)]. Składa się

na niego siedem elementów: empatia nauczyciela wobec uczniów, zaufanie do uczniów, planowanie i realizacja procesu kształcenia, dostosowanie do indywidualności uczniów, brak wrażliwości wobec nich, procesy uczenia się zorientowane na ucznia i na nauczyciela. Centralnym i najważniejszym elementem było na początku i pozostaje nim zaufanie wobec uczniów. Istnieje jedenaście elementów, które wskazują na zaufanie nauczyciela w stosunku do uczniów:

1. Celowe komunikowanie uczniom ich indywidualnej wartości;
2. Wiara w to, że uczniowie znają swe cele, marzenia i rzeczywiste sytuacje;
3. Wyrażanie pewności w rozwinięcie przez uczniów potrzebnych umiejętności;
4. Nagradzanie uczniów za zdobywanie potrzebnej wiedzy;
5. Świadomość potrzeby komunikowania swoich myśli i odczuć ze strony uczniów;
6. Umożliwienie uczniom oceny postępów w nauce;
7. Wsłuchiwanie się w głosy uczniów sygnalizujących swoje potrzeby edukacyjne;
8. Angażowanie uczniów w precyzowanie własnych aspiracji;
9. Rozwijanie wsparcia w stosunku do uczniów;
10. Zachowanie niezmiennie pozytywnego podejścia do uczniów;
11. Szanowanie godności i rzetelności uczniów (s. 4–5).

Warren w jasny sposób pokazuje zależność między andragogiką, a założeniami N.F.S. Grundtviga dotyczącymi dorosłych uczniów i procesu uczenia się. Wskazuje na fakt, że założenia Grundtviga płynące z jego przemyśleń z lat 1832–1855 to: rozkwit uczniów zgodnie z ich indywidualnymi zdolnościami, a nie – postawa konformistyczna zgodna z zewnętrznymi ideałami; irrelewantny temat, ale jego wybór zgodnie z zainteresowaniami, a także jego ukierunkowanie na rozwój osobisty, a nie stricte naukowy; uczenie się wzajemne to idealny proces wynikający z żywej komunikacji; a na koniec, najważniejszym motywem uczenia się jest oświecenie – poznanie wiedzy z zakresu religii/historii/poezji dla swojego świata, a w konsekwencji siebie, jednego złączonego z drugim poprzez wolność i braterstwo.

Imel (1989) skupiała się głównie na odpowiedzi na pytanie, czy „nauczanie dorosłych jest inne" poprzez odpowiedzi „tak" lub „nie" w odniesieniu do modelu andragogicznego. Stwierdziła, że w przypadku praktyki całość sprowadza się do następujących zagadnień: określenia przyczyn wystąpienia sytuacji nauczania – uczenia się, kontekstu, celów uczniów i materiału do przerobienia; zapewnienia nauczycielom możliwości wypróbowania metod skoncentrowanych na uczniu poprzez zachęcanie ich do uczenia się technik szczególnie przydatnych przy prowadzeniu zajęć w taki właśnie sposób, na przykład poprzez dyskusje w małych grupach i efektywne wykorzystanie nietypowych aranżacji klasy; wybieranie nauczycieli na podstawie potencjału do prowadzenia lekcji zorientowanych na ucznia.

Knowles (brak daty, ok. 1989a) z powodzeniem sprawdził i dopracował swoją teorię, a także pojmowanie andragogiki w szerokim zakresie środowisk: korporacjach, miejscach pracy, biznesie, przemyśle, służbie zdrowia, sektorze państwowym, szkolnictwie wyższym, w różnych profesjach, edukacji religijnej, jak również w szkołach podstawowych, średnich i w edukacji kompensacyjnej.

W innej swojej publikacji z tego czasu Knowles (1989b) wskazuje element niezbędny i z pewnością obecny we wszystkim, co robił i w każdym kogo zdołał zmienić. W czasie tworzenia i uaktualniania swojej teorii brał pod uwagę założenia pedagogiczne oraz andragogiczne i postrzegał je jako właściwe w różnych konkretnych sytuacjach (ku uciesze niektórych, a rozpaczy innych). Wadą takiego działania jest fakt, iż zorientowani ideologicznie pedagodzy uczynią wszystko, co możliwe, aby uczniowie pozostawali od nich zależni, ponieważ, na poziomie psychiki, to ich główna nagroda z nauczania. Jednak, z drugiej strony, Knowles dostrzegał, że andragogodzy zaakceptują zależność, kiedy jest ona w oczywisty sposób częścią rzeczywistości. Dostosują się wtedy i poprzez nauczanie dojdą do punktu, w którym uczniowie zdobędą wystarczającą wiedzę i poczują się na tyle pewnie, że przyjmą odpowiedzialność za planowanie i realizację swych projektów edukacyjnych. Nawet pedagodzy, kiedy doświadczą traktowania jak dorośli uczniowie, czują się lepiej, gdy uczniowie są podekscytowani uczeniem się i zaczynają eksperymentować z andragogiką.

Nadler (1989) skonstatował, że Rozwój Zasobów Ludzkich (HRD) opiera się na uczeniu się i każdy praktykujący HRD powinien znać teorie uczenia się dorosłych. To było kluczowe spostrzeżenie, ponieważ wielu wcześniej je przeoczało.

Krajinc (1989), powtarzając stwierdzenia niektórych, tworzy najkrótszą, najbardziej jasną, a może również jedną z najbardziej pomocnych definicji andragogiki do ówczesnego okresu. Pisze: „Andragogikę definiowano jako... sztukę i naukę o pomaganiu dorosłym w uczeniu się oraz badaniu teorii ich edukacji, procesów oraz tworzonych w tym celu technologii" (s. 19).

Knowles wydał czwartą edycję książki *The Adult Learner*. Zawarł w niej szóste założenie – dorośli powinni mieć logiczny dla nich cel w uczeniu się danego tematu. To najlepsze wydanie *The Adult Learner*. Wskazał w nim na wielkie znaczenie: równości, otwartości, demokratyczności, prawdziwości, autentyczności, nagradzania, akceptacji i empatycznego zrozumienia ze strony andragoga. Nauczyciel/facylitator akceptuje każdego z uczestników jako osobę wartościową, szanuje jej uczucia i idee oraz stara się zbudować relacje oparte na wzajemnym zaufaniu. Potrafi ujawnić również swoje uczucia dotyczące tych relacji.

Z bardzo praktycznego punktu widzenia Carroll (1990) wspierała andragogiczny sposób postrzegania spraw. Twierdziła, że dorośli muszą być świadomi celu i wartości uczenia się, uczyć się z doświadczenia, poznać rozwiązywanie problemów. Ponadto przyswajają materiał najlepiej, gdy temat jest dla nich wartościowy.

Heimstra i Sisco (1990) wnieśli znaczny wkład w teorię, badania i definicję andragogiki. Dodali komentarze do 97 prac związanych z andragogiką, wzmacniając tym samym jej międzynarodowe podstawy. Heimstra twierdzi, że w doświadczonych rękach zastosowane w poprawny sposób podejście andragogiczne w nauczaniu i uczeniu się może wywrzeć pozytywny wpływ na ucznia. Sugerował również istnienie sytuacji, która doprowadziła do powstania andragogiki jako alternatywnego modelu edukacji mającego na celu poprawę nauczania dorosłych. Obaj naukowcy twierdzili, że dorośli stają się coraz bardziej niezależni i odpowiedzialni za swoje czyny. Z tego wynika, że czerpią motywację z prawdziwej chęci rozwiązania bieżących problemów życiowych, odczuwają coraz większą potrzebę samokształcenia, a model pedagogiczny pod wieloma względami nie dostosowuje się do tego typu zmian. Prowadzi to do napięć, niechęci i oporu. W wyniku tych obserwacji można stwierdzić, że rozwój andragogiki jest sposobem na rozwiązanie negatywnej sytuacji i na pomoc dorosłym w uczeniu się.

Mazhindu (1990) połączył andragogikę i uczenie się oparte na kontraktach. W ten sposób potwierdził pomocny wpływ uczenia się w oparciu o edukacyjny kontrakt (zakorzenionego w andragogice) na stałą, znaczącą i odpowiednią naukę pielęgniarki, która rozpoczynała karierę w szkole pielęgniarskiej. Andragogika (uczenie się w oparciu o kontrakty edukacyjne) przedstawiana jest jako jedna z alternatyw wobec tradycyjnego sposobu kształcenia pielęgniarek.

Robb (1990) sądził, że andragogika w Południowej Afryce może mieć pozytywny wpływ na rozwój zrozumienia między europejskimi i amerykańskimi edukatorami. Jednak, aby do tego doszło, dostrzegał potrzebę dalszych badań, mających ustalić: czy potrzeba terminologii andragogicznej, czy nauczyciele to naukowcy oraz czym różnią się specjaliści nauczania dorosłych z Europy i Stanów Zjednoczonych. Odpowiedzi na te pytania mogłyby doprowadzić do lepszego opisu andragogiki.

Knowles (1991) dzieli się swoim marzeniem dotyczącym edukacji ustawicznej. Zawiera w nim osiem umiejętności niezbędnych do samokształcenia [self-directed learning (SDL)] i kompetencje w zakresie pełnienia ról życiowych, opisując swoją wizję systemu uczenia się w XXI wieku. Role życiowe, które wskazuje to: Uczeń (z własną unikalną tożsamością), Przyjaciel, Obywatel, Członek rodziny, Pracownik i Użytkownik czasu wolnego. Umiejętności samokształcenia tu przedstawione są inne niż w książce *Samokształcenie [Self-Directed Learning]* z 1975 roku.

1. Zdolność do rozwijania i świadomość istnienia różnorodnych zaciekawień. Innym sposobem na opisanie tej zdolności byłoby „myślenie dywergencyjne" [to najbardziej zaskakujący element SDL].
2. Zdolność do postrzegania siebie samego w sposób obiektywny i przyjmowania informacji zwrotnych w sposób niedefensywny.
3. Zdolność do określania potrzeb edukacyjnych w świetle kompetencji potrzebnych do wykonywania ról życiowych.

4. Zdolność do formułowania celów edukacyjnych poprzez opisywanie osiągnięć.
5. Zdolność do identyfikowania osobowych, materialnych i doświadczalnych zasobów potrzebnych do osiągnięcia różnych celów edukacyjnych.
6. Zdolność zaprojektowania strategii mających na celu wykorzystanie właściwych zasobów w efektywny sposób.
7. Zdolność realizacji planu procesu uczenia się w sposób systematyczny i sekwencyjny. Ta umiejętność to początek myślenia konwergencyjnego.
8. Zdolność do gromadzenia faktów wskazujących na osiągnięcie celów procesu uczenia się i ich potwierdzenie w postaci konkretnych wyników (s. 1).

Peters i Jarvis (1991) nazywają Malcolma S. Knowlesa jednym z najbardziej znanych i szanowanych specjalistów w zakresie edukacji dorosłych wszech czasów. Napisał na ich prośbę epilog do ich książki, w którym nakreślił andragogiczną wizję obszaru edukacji dorosłych.

Long (1991) spekulował, że pomimo słabości potwierdzenia empirycznego dla andragogiki w formie obranej przez Knowlesa, istnieje pięć powodów, dla których opiera się ona krytyce: (a) humanistyczne idee leżące u podstaw andragogiki są atrakcyjne dla nauczycieli; (b) ograniczone odrzucanie andragogiki na podstawach empirycznych nie stanowi mocnego argumentu; (c) Knowles zareagował na krytykę w sposób elastyczny i zachęcał do niej, co pozwoliło mu dostosować niektóre z argumentów do późniejszych przeobrażeń swoich koncepcji; (d) Knowles jest liderem w tym obszarze i zdobył szerokie uznanie za swoje inne prace oraz (e) włączenie koncepcji Knowlesa do bazy wiedzy o edukacji dorosłych pozwoliło na stworzenie struktury integrującej wiele potencjalnie użytecznych koncepcji dotyczących dorosłych uczniów, między innymi samokształcenia.

Griffith (1991) uznał Knowlesa za najbardziej znanego specjalistę w Ameryce w dziedzinie edukacji dorosłych. Wniósł on znaczny wkład do literatury z tej dziedziny od strony praktycznej, co powoduje, że jest ona atrakcyjna dla nauczycieli dorosłych w różnych środowiskach i, co bardzo prawdopodobne, ma wpływ na polepszenie wyników tychże nauczycieli. Ponadto jego zdroworozsądkowe podejście w znacznej mierze w deskryptywnych, a nie analitycznych pracach zdobyło szerokie uznanie. Jego sposób prezentacji andragogiki jako świeżego spojrzenia na edukację dorosłych przyciągnęło tysiące spośród nauczycieli stosujących tę wiedzę w praktyce. Griffith skończył stwierdzeniem, że *koncepcja andragogiki Knowlesa bez wątpienia zainspirowała niezliczoną rzeszę nauczycieli dorosłych do używania tego terminu, do podjęcia studiów w tej dziedzinie, a także do przyjęcia tego sposobu patrzenia na zagadnienie edukacji dorosłych. Knowlesowi udało się także pobudzić znaczne zainteresowanie samokształceniem i zastosowaniem kontraktów edukacyjnych* (s. 105).

Lieb (1991) związany był z sektorem usług medycznych. Jego wizja andragogiki zakłada, że dorośli są autonomicznymi i zdolnymi do samokształcenia jednostkami, które zebrały doświadczenia życiowe i wiedzę, są zorientowane na

cele i relewancję oraz są praktyczne. Koncentruje się na tym, co motywuje dorosłych uczniów, na wskazówkach, jak efektywnie uczyć: motywacji, wzmocnienia, zachowania wiedzy, jej transferu. Nalega, aby „traktować dorosłych jak dorosłych".

Ustanowienie naukowych podstaw andragogiki pośród sceptycyzmu i nieporozumień 1991–1995

Savicevic (1991) przygotował krytyczne spojrzenie na koncepcje andragogiczne w dziesięciu europejskich krajach – pięciu zachodnich (Niemcy, Francja, Dania, Wielka Brytania i Finlandia) i pięciu wschodnich (ZSRR, Czechosłowacja, Polska, Węgry, Jugosławia). To porównanie wskazało wspólne korzenie, ale też pięć różnych sposobów myślenia: (a) Czy andragogika jest równoległa czy podlega pedagogice jako ogólnej nauce o edukacji; (b) Czy agologia (zamiast andragogiki) jest rozumiana jako swego rodzaju nauka integrująca, która zajmuje się nie tylko procesem edukacji i uczenia się, ale również innymi formami kierowania i trenowania; (c) Czy andragogika mówi, jak nauczyciele i uczniowie powinni się zachowywać w sytuacjach edukacyjnych; (d) Możliwość ustanowienia andragogiki jako nauki jest odrzucona; (e) Podjęte zostały wysiłki mające na celu uczynienie z andragogiki w miarę niezależnej dyscypliny naukowej. Savicevic w widoczny sposób opowiedział się za piątą z opinii, zgodnie z którą jego badania miały na celu ustanowienie podstawy i rozwój andragogiki jako dyscypliny, która zajmuje się edukacją i uczeniem dorosłych we wszelkich możliwych wariantach.

Savicevic (1991) sugerował również, że Sokrates, Platon, Arystoteles, sofiści, starożytny Rzym, epoki humanizmu i renesansu, wszystkie wskazują na potrzebę uczenia się przez całe życie, zajmują się szczegółami i sposobami zdobywania wiedzy w różnych okresach życia, a także przyglądają się moralnym i estetycznym efektom. Przyznał również tytuł twórcy andragogiki żyjącemu w siedemnastym wieku J.A. Komeńskiemu, którego głównym postulatem było zapewnienie wszystkim wszechstronnej edukacji. Zachęcał on do powołania specjalnych instytucji, określania form, sposobów, metod i kształcenia nauczycieli przygotowanych do pracy z dorosłymi. Ponadto Savicevic wysuwa teorię, że instytucjonalne podstawy edukacji dorosłych powstały w późnym osiemnastym i wczesnym dziewiętnastym wieku w Wielkiej Brytanii i innych krajach wraz z powstaniem Instytutów Mechaników, szkół robotniczych i stowarzyszeń edukacyjnych, rozbudową uniwersytetów, szkół z internatem dla dorosłych, edukacji korespondencyjnej i uniwersytetów ludowych.

Równolegle ze strony Candy (1991) z Australii napłynęła silna krytyka amerykańskiej andragogiki. W tym czasie andragogika, autoekspresja i rozwój osobisty w wydaniu Knowlesa zdobyły znaczną popularność. W związku z tym samokształcenie i andragogika zdobywały uznanie jako nauka autonomiczna.

Wtedy też zakończono kolejną pracę doktorską poświęconą Malcolmowi Knowlesowi. Muller (1992) źle interpretuje Knowlesa, ponieważ krytykuje jego idee andragogiczne z filozoficznego punktu widzenia progresywizmu, a nie dostrzega, że koncepcja andragogiki prezentowana przez Knowlesa oparta jest w większym stopniu na podejściu humanistycznym.

Przeciwnie, Houle (1992) podkreślał wpływ Knowlesa na amerykańską andragogikę i to jak doszedł on do swojej teorii poprzez praktykę w środowiskach pozaszkolnych i w miejscach pracy. Wskazał również na znaczną wartość, jaką prezentują dla naukowców i teoretyków rozważania Knowlesa o rozwoju teorii uczenia się oraz prowadzone przez Knowlesa badania nad źródłami własnych rozważań dotyczących teorii. Pisał także o praktycznym aspekcie pracy Knowlesa, o jego konkretnych przykładach i o dogłębnych badaniach planowania, strukturyzowania i przeprowadzania działań edukacyjnych.

Napięcie związane z andragogiką i związkiem z nią Knowlesa wzmagało się. Pratt (1993) wskazywał, że po 25 latach podejście Knowlesa do andragogiki nie wywiązywało się z obietnicy bycia swego rodzaju panaceum dla wszelkich form nauczania dorosłych. Pratt stał się bardziej zdystansowany wobec swojego wcześniejszego zaangażowania w ruchu andragogicznym.

Bragar i Johnson (1993) wskazali na wyniki swoich badań dotyczących andragogiki/uczenia się dorosłych w środowisku biznesowym, które doprowadziły ich do zidentyfikowania pięciu zasad: uczenie się to transformacja dokonująca się z upływem czasu; uczenie się to ciągły cykl działania i refleksji; nauka jest najbardziej efektywna, gdy odnosi się do kwestii ważnych dla ucznia; uczenie się przebiega najsprawniej, gdy odbywa się w grupach oraz najlepsze środowisko do nauki wspiera i stawia wyzwania.

Morrall (1993) stawiał pytanie, czy andragogika może się rozwinąć poza stałym, skoncentrowanym okresem, na przykład w przypadku krótkiego i ograniczonego czasowo kursu. Niektóre badania wskazują, że tak, a kluczowym komponentem odpowiedzialnym za sukces zdawał się być stały program pozwalający na wdrożenie programu opartego na andragogice.

Ellis (bez daty, ok. 1993) koncentruje się na zastosowaniu andragogiki w przypadku kursu technik sieciowych dla pracujących już studentów. Informacje zwrotne od uczniów, jak i od nauczyciela, dotyczące zastosowania teorii Knowlesa były zdecydowanie pozytywne.

W celu zbliżenia licznych czynników Thorpe (1999) stworzył złożoną z 24 slajdów prezentację odnośnie do kwestii, jak zbliżyć takie elementy, jak: uczeń, instytucja i technologia. Poświęca również uwagę tożsamości ucznia i faktowi, że andragogika musi być nauczana, dostosowana do ucznia i w pozytywny sposób powinna łączyć się z technologią.

Starając się skorelować znaczną liczbę czynników w przypadku nauki online, Newman (1993) potwierdza, że *odnosić się na płaszczyźnie moralno-kognitywnej do dorosłych więźniów, w odniesieniu do chociaż pewnego kontekstu i patrząc na nich jako na członków społeczeństwa, to wprowadzać zasady*

andragogiki (nauczania dorosłych, w przeciwieństwie do nauczania dzieci) opracowane według Knowlesa (s. 49).

Kaminsky (1993) sugerowała, że posiadanie bądź nie wiedzy niezbędnej do nazwania czegoś w sposób akademicki nie zmienia faktu, że możemy praktykować pedagogikę, andragogikę czy inne „gogiki" lub „izmy". To dlatego wzięła pomysł od Hooksa. Uznaje stwierdzenia Ferro za snobistyczne i prowadzące do wykluczenia, jako że zdaje się z nich wynikać, że nie chce on, aby ktokolwiek poza „lingwistami" zajmował się nazywaniem świata, a nawet wymyślał nowe sposoby nazywania. Zdaniem Kaminsky, Ferro chciałby, żeby nazewnictwem zajmowali się jedynie eksperci od nazewnictwa, którzy zdają się nigdy nie być nauczycielami dorosłych, a już z pewnością nie nauczycielami w szkole wyższej czy średniej.

Hooks (1994) napisał: *fakt istnienia terminu nie oznacza, że w życie wchodzi proces albo praktyka: można jednocześnie praktykować daną teorię i nie znać/nie posiadać terminu...* (s. 61). Czasem dopiero później pojawia się określenie na dane działanie.

Pogeller (1994) wypisał dziesięć trendów, które, ma nadzieję, będą pomocne w przyszłym rozwoju europejskiej myśli andragogicznej. Są to: wiedza międzynarodowa, porównawcze zrozumienie, wpływy polityczne, jasny obraz *dorosłego* jako „podmiotu" edukacji dorosłych, koncentracja na grupie wiekowej 30–50, wytłumaczenie *struktury społecznej* klientów, „andragogika rozwojowa" krajów Trzeciego Świata, kryteria powodzenia w nauczaniu i uczeniu się, rozumienie „światów życia" [„lifeworlds"] uczestników oraz nowe rodzaje i alternatywy w edukacji dorosłych. Niektóre z tych elementów mogłyby również znaleźć zastosowanie w USA.

Zmeyov (1994), ewidentnie popierający andragogikę, stwierdził, że najważniejszym trendem w edukacji dorosłych w Rosji są zastosowanie i dalszy rozwój w procesie edukacyjnym teorii edukacji dorosłych Knowlesa (1970, 1980), czyli andragogiki. Zmeyov dodał również, że koncepcja Knowlesa [sztuka i nauka pomocy dorosłym w uczeniu się], *która w sposób naukowy ugruntowuje działalność uczniów i nauczycieli w zakresie ustalania celów i zadań, treści, form i metod działania, organizacji, technologii i realizacji procesu kształcenia, jest w tej chwili uznawana w Rosji przez wielu naukowców i nauczycieli za podstawę teoretyczną dla edukacji dorosłych. Główny problem naukowy i praktyczny dla nauczycieli dorosłych to znalezienie najlepszego połączenia modeli pedagogicznych i andragogicznych w celu osiągnięcia założonych celów nauczania dla konkretnego ucznia w danej sytuacji* (s. 36, 37).

Wartenberg (1994) pokazuje, że dwie powierzchownie sprzeczne koncepcje – andragogiki (nauki o uczeniu się dorosłych) oraz języka jako całości – są jednak kompatybilne i powinny być brane pod uwagę przez planujących i wprowadzających programy zwalczania analfabetyzmu wśród dorosłych.

Delayahe et al. (1994) sprawdzał ukierunkowanie ucznia w stronę andragogiki i pedagogiki za pomocą Kwestionariusza Orientacji Ucznia (EOQ) stwo-

rzonego przez Christiana (1982). Doszedł do wniosku, że ilustrujące je linie były do siebie ułożone w sposób ortogonalny lub pod kątem prostym. To wskazuje niektóre z komplikacji związanych z uczeniem się dorosłych. Podstawowym założeniem jest to, że dorosłość ucznia przesuwa się od niskiej do wyższej przez cztery etapy uczenia się: (a) niska andragogika/wysoka pedagogika; (b) wysoka andragogika/wysoka pedagogika; (c) wysoka andragogika/niska pedagogika; i (d) niska andragogika/niska pedagogika.

Piątą pracą doktorską dotyczącą poglądu Knowlesa na andragogikę była praca Cooke'a (1994). Przyglądał się on koncecji Knowlesa z humanistycznego punktu widzenia i uważał, że całkiem słusznie można nazwać go „ojcem amerykańskiej andragogiki". Uważał jednak, że może lepiej byłoby po prostu zwracać się do niego po imieniu, jak to często robił.

Szósta praca doktorska, napisana przez Sawyers (1994), to porównanie filozofii Knowlesa i Freire'a.

Knowles (1995) przygotował najbardziej wymowny i kompletny obraz andragogiki z punktu widzenia USA. Teoria składa się z dwóch podstaw koncepcyjnych: teorii uczenia się i teorii planowania. Teoria uczenia się dotyczy dorosłych i ich chęci stania się bądź wyrażania się w sposób kompetentny i składa się z sześciu części: (a) Dorośli potrzebują logicznego powodu do podjęcia nauki, (b) Mają potrzebę samokształcenia i odpowiedzialności za siebie, (c) Dorośli wchodzą w działania edukacyjne z doświadczeniem, które stanowi wartość w procesie uczenia się, dla nich i dla innych, (d) Są gotowi do nauki, gdy doświadczą potrzeby bądź gdy chcą działać w sposób bardziej efektywny w jakiejś sferze życia, (e) Dorośli postrzegają uczenie się przez pryzmat sytuacji życiowych zorientowanych na zadania, kwestie bądź problemy, które muszą rozwiązać, (f) Dorośli są o wiele bardziej zmotywowani wewnętrznie niż zewnętrznie.

Koncepcyjna podstawa Knowlesa (1995) dla teorii planowania opiera się na procesie, a nie na treści. Ma na celu pomóc uczniowi przyswoić jakąkolwiek treść. Na powyższy proces składa się osiem składników: (a) przygotowanie uczniów do zajęć; (b) ustanowienie środowiska sprzyjającego nauce (wygodnego fizycznie, zachęcającego; jak również psychicznie – zapewniającego wzajemny szacunek i zaufanie, współpracę, wsparcie, otwartość, autentyczność, a także przyjemnego i ludzkiego); (c) zaangażowanie uczniów we wspólne planowanie; (d) zachęcenie uczniów do określenia swoich potrzeb edukacyjnych; (e) zaangażowanie uczniów w formułowanie celów edukacyjnych; (f) zaangażowanie uczniów w opracowanie planu nauczania; (g) pomoc uczniom w realizacji ich planów edukacyjnych oraz (h) zaangażowanie ich w ewaluację wyników uczenia się. Jak widać zaangażowanie to słowo-klucz w andragogice Knowlesa (a więc amerykańskiej), które pojawia się właściwie na każdym kroku procesu nauczania.

Milligan (1995) zbadał andragogikę naukowo. Podsumował ją jako facylitację procesu uczenia się dorosłych, która najlepiej może zostać osiągnięta poprzez podejście zorientowane na ucznia, które z punktu widzenia rozwoju wzmacnia

koncepcję „ja" ucznia, promuje autonomię, samokształcenie i myślenie krytyczne. Jednak, mimo pewnych pytań i wątpliwości, autor ten sądził, że nauczanie oparte na rozwiązywaniu problemów najbardziej widoczne w przypadku pielęgniarek, ma w sobie elementy andragogiki.

Henschke (1995) skupił się na opisaniu tuzina spotkań z grupami, w różnych środowiskach, i z którymi stosował teorię andragogiczną Knowlesa zgodnie ze swoim jej zrozumieniem i adaptacją, a następnie opisał niektóre rezultaty, które uznał w danym przypadku za sukces.

Wzrost oporu wobec andragogiki i umacnianie się kontrargumentów 1995–1998

Welton (1995) wystąpił z jednym z najmocniejszych stwierdzeń przeciw andragogice i wpływowi Malcolma. *Jego zdaniem „andragogiczny consensus" (umocowanie nauki o edukacji dorosłych wokół metod nauczania i rozumienia indywidualnego ucznia), uformowany przez kustoszy ortodoksyjnego podejścia w Amerykańskiej Komisji Profesorów [American Commission of Professors] w latach pięćdziesiątych i wzmocniony przez Knowlesa i innych w sześćdziesiątych i siedemdziesiątych, rozszedł się w szwach* (s. 5).

Welton wymienia następnie podstawowe zarzuty, a mianowicie: ze względu na przyjętą perspektywę, nauczanie dorosłych odeszło od, kiedyś kluczowego, budowania demokratycznych działań społecznych; ma słabe fundamenty; działa na korzyść wielkich organizacji i jest z punktu widzenia koncepcji nieodpowiednie do działania na rzecz osób pozbawionych praw obywatelskich w społeczeństwie amerykańskim.

Eitington (1996) w międzyczasie pracował cały czas nad swą książką i stosował z powodzeniem swoje podejście andragogiczne w odniesieniu do różnych grup. Kontrast z powyższym punktem widzenia prowadził do interesujących debat.

Zhang (1996) opisał jak andragogika stosowana jest w Chińskiej Republice Ludowej w procesie przechodzenia od gospodarki planowanej do socjalistycznego systemu rynkowego. Stwierdził, że w dyskusji nad teoriami edukacyjnymi w rozwoju andragogiki, Deng XiaoPing wskazał edukację dorosłych/andragogikę jako klucz do budowania potencjału ludzkiego, umiejętności, technologii, talentu i wiedzy. Cel ten miałby zostać osiągnięty poprzez system szkoleń pracowniczych, edukację ustawiczną, system kształcenia na poziomie szkoły podstawowej dla dorosłych, a także system szkół średnich i wyższych dla dorosłych.

Van Gent (1996) wskazywał na określanie terminem andragogiki edukacji ludzi dorosłych, podejścia do ich nauczania, pracy społecznej oraz zarządzania i organizacji społecznej. Uważał, że jej przyszłość to funkcjonowanie jako ogólny termin dla edukacji dorosłych, jako dodatek do pedagogiki, która stosowana była głównie w odniesieniu do sztuki i nauki o nauczaniu dzieci.

Z drugiej strony dyskusji Hanson (1996) wzywał, by nauczyciele dorosłych zaprzestali poszukiwań oddzielnej teorii nauczania dorosłych (andragogiki) i skoncentrowali się na usuwaniu wielu, niepodpartych dowodami założeń bazujących na prawie utopijnych przekonaniach dotyczących nauczania i szkolenia dorosłych, powiązanych z pozbawionymi kontekstu poglądami na uczenie się i zwiększanie wpływu uczniów/pracowników.

Smith (1996) przedstawił w skrócie historię użycia terminu „andragogika". Następnie ograniczył się do omówienia głównych założeń koncepcji Malcolma Knowlesa i opisał niektóre z ogólnych kwestii związanych z podejściem prezentowanym przez Knowlesa, poprzez rozpatrzenie ich w powiązaniu ze środowiskiem i trwającą wciąż debatą.

Mynen (n.d., ok 1996), opierając się na założeniach Knowlesa (1996), zaoferował własne przemyślenia dotyczące znaczenia andragogiki. Jego celem było opisanie pochodzenia andragogiki, jej powiązań i faktycznych metod wdrożenia. Uznał, że andragogika może być stosowana w odniesieniu do wszystkich osób, również dzieci, z czego wynika fakt, że podział na uczniów dorosłych i dzieci może już nie być odpowiedni i oba zagadnienia powinny zostać złączone.

Zemke (1996) uaktualnił swoje koncepcje dotyczące andragogiki /uczenia się dorosłych. Kładł większy nacisk na projekty nauczania oparte na: nauczaniu problemowym, ocenie wstępnej, integracji informacji, analizie autentycznych przypadków, zorientowaniu na różne style uczenia się, wsparciu dla rozwoju i zmian w wartościach, a także strategiach transferu.

Houle (1996), omawiając prace Knowlesa z zakresu andragogiki, stwierdził, że jego wizja pozostaje najbardziej zorientowanym na ucznia systemem nauczania dorosłych. Dodał również inne stwierdzenia. W jego opinii Knowles ewoluował, poszerzał, zmieniał swój punkt widzenia, stając się przez to ruchomym celem, szczególnie że był zaangażowany w wiele projektów o różnych rozmiarach, zarówno w środowiskach tradycyjnych, jak i nietypowych. Mógł do dyskusji wnosić doświadczenie, z którym nie mogli równać się jego przeciwnicy. Ponadto niektórzy jego zwolennicy rozwinęli warianty koncepcji andragogicznej, co jeszcze poszerzało zakres dyskusji. Idea andragogiki Knowlesa miała zastosowanie w wielu różnych otoczeniach. Houle zakończył następującym stwierdzeniem: *Ci, którzy chcą, mogą w pełni objąć swoją praktykę ideami Knowlesa i innych, tworząc odpowiedni fizyczny i psychologiczny klimat do uczenia się oraz przeprowadzając wszystkie procesy wspólnie. Co ważniejsze, andragogika ma wpływ na każdy inny system. Pozostaje to prawdą nawet w przypadku liderów, kierujących uczeniem się, głównie w kontekście opanowania danego tematu, pozyskania umiejętności, radzenia sobie z problemami społecznymi czy innego celu, który uważają za ważny dla uczniów w jak największej liczbie aspektów ich edukacji, jak również w tworzeniu środowiska jak najlepszego do nauki* (s. 30).

Większość słowników do tego czasu nie zawierała hasła „andragogika". Jednak „Webster Encyclopedic Unabridged Dictionary" (1996) wskazuje na niedawne rozpoznanie tego terminu i zawiera definicję: „metody lub techniki używane przy nauczaniu dorosłych" (s. 77). Takie ujęcie nie współgrało z różnorodnymi definicjami używanymi w tym obszarze badań. W przypadku słowa, które mogłoby być niejasne bądź pozbawionego jednej jasnej definicji, Webster (1996) zawierał, na przykład, 179 wpisów pod hasłem „biec" [„run"]. Mimo to nie zrezygnowaliśmy z używania tego słowa wyłącznie z powodu jego wielu znaczeń. To mogłoby wskazywać na to, że andragogika wciąż mogłaby znaleźć zastosowanie w edukacji dorosłych, pomimo braku zgody na jedną definicję.

Jednak Ferro (1997) nalega na nieużywanie tego terminu właśnie ze względu na jego niejasność. Stwierdził, że używanie i samo znaczenie słowa *andragogika* pociągnęło za sobą debatę nad tym terminem i doprowadziło do stworzenia innych, również niejasnych, a mających na celu definiowanie różnych aspektów nauczania dorosłych. Wezwał nauczycieli, aby skoncentrowali się na tym, co znają najlepiej, czyli planowaniu i realizacji działań edukacyjnych z dorosłymi.

Conner (1997) zdecydowanie zadeklarowała, że andragogika odnosi się do edukacji dorosłych skoncentrowanej na uczniu. Stąd, w erze informacyjnej, implikacje przejścia od nauczania skoncentrowanego na nauczycielu do skoncentrowanego na uczniu są wielkie. Opóźnianie lub powstrzymywanie tego ruchu spowolni możliwość uczenia się nowych technologii i zdobycie przewagi konkurencyjnej. Przedstawiła również główny obszar zainteresowania andragogiki jako rozumienie i dostosowywanie doświadczeń oraz przekonań w odniesieniu do świata, z którym mamy na co dzień do czynienia. Zastanawiała się, jak możemy oczekiwać analizy i syntezy szerokiego zakresu informacji, jeśli pozwalamy komuś innemu, by określał ramy nauczania, sposób nauczania i czas nauczania. Uważa, że do osiągnięcia sukcesu potrzebne jest „oduczenie się" zależności od nauczyciela.

Milligan (1997) dalej wspierał swoje pierwsze spojrzenie na andragogikę (1995), w którym podsumował ją jako facylitację procesu uczenia się dorosłych, którą najlepiej osiągnąć poprzez podejście zorientowane na ucznia.

Rostad (1998) opisał bibliotekę Nordyckiej Akademii Ludowej [Nordic Folk Academy] jako miejsce spotkań i centrum informacyjne specjalizujące się w pozaformalnej edukacji dorosłych, uczeniu się dorosłych i andragogice. Zawiera ona prawie 20000 książek i 250 czasopism. Stosuje andragogikę, aby nie dopuścić do zmarginalizowania ludzi o niskim poziomie edukacji i takich z miejsc o niskim zaludnieniu.

Billington (1998) w bardzo praktyczny sposób odkrył, że andragogiczny proces samokształcenia zastosowany w przypadku programu studiów doktoranckich ma pozytywny wpływ na wiele jego aspektów, między innymi: budowanie ego studentów, motywację wewnętrzną, okres uczestnictwa w programie,

potrzebę stymulacji, przyjmowanie wyzwań i wysoce złożone podejście do rozwoju, jego tempa.

Jorgensen (1998) połączył idee Knowlesa, Rogersa, Jarvisa i Ellen White w złożony proces andragogiczny. Zasugerował takie rozwiązanie do zaangażowania studentów Adwentystów Dnia Siódmego do refleksji na temat swojej wiary i jej znaczeniu dla nich.

Przeszłość i historyczne podłoże andragogiki – rozszerzanie zakresu i rozbudowa 1998–2000

Henschke (1998a) przypomniał, że na długo przed pojawieniem się terminu andragogika w formie drukowanej w 1833 roku, nauczyciele ze starożytnej Grecji i hebrajscy, jeśli również nie inni, używali słów, które były niejako przodkami andragogiki i zawierały elementy koncepcji, która przerodziła się w niektóre z wielu różnych znaczeń i definicji andragogiki. Podjął się również opracowania deskryptywnej definicji andragogiki, idącej w kierunku nazwania jej dziedziną badań naukowych. Przeciwstawił ją temu, co niektórzy spostrzegali jako słabnący wpływ andragogiki. Wrócił do czasów wcześniejszych i stwierdził, że język hebrajski, przed i w czasie Jezusa Chrystusa, wespół ze znaczeniem wielu hebrajskich słów i ich greckich odpowiedników – uczyć się, nauczać, instruować, kierować, przewodzić oraz przykład/sposób/model – stanowi wyjątkowo bogate i żyzne źródło dla interpretacji andragogiki. Oczekiwał, że poprzez połączenie badań tych słów oraz elementów innych dokumentów, uda się uzyskać bardziej kompletną definicję andragogiki.

Zmeyov (1998) trafnie definiuje andragogikę inaczej od reszty badaczy. Określa ją jako „teorię edukacji dorosłych, która wytycza podstawy działań uczniów i nauczycieli w zakresie planowania, realizacji, ewaluacji i poprawy nauczania dorosłych" (s. 106).

Draper (1998), podając rozległe tło dla andragogiki, poddaje refleksji i prezentuje historyczne podstawy dla pojawienia się i zastosowania terminu andragogika: humanistyczna filozofia społeczna XVII i XVIII wieku, ruchy robotnicze z początku XX w Niemczech i USA, rozwój na skalę międzynarodową nauczania dorosłych po II wojnie światowej, wspólne punkty różnych terminologii, debata w Ameryce Północnej, postępowa filozofia leżąca u podstaw andragogiki w Ameryce Północnej, stymulacja krytycznych dyskusji i badań oraz potencjał istnienia andragogiki jako teorii. Podsumował następująco: *Przyglądanie się przemianom andragogiki/edukacji dorosłych jest ważne dla poszukiwań tożsamości tego obszaru badań. Chęć poznania znaczenia to również próba humanizacji i zrozumienia procesu edukacyjnego* (s. 24).

Baden (1998) stworzył i opisał dwadzieścia siedem różnych tematów oraz towarzyszących im technik interaktywnych, które postrzegał jako wyjątkowo użyteczne, pomocne dyrektorom w uzyskaniu większej efektywności w pełnieniu ich obowiązków.

Knowles et al. (1998) przedstawił uaktualnione piąte wydanie, ale doszło w nim do znacznych zmian w porównaniu z poprzednimi czterema i andragogika przesuwała się w odrobinę innym kierunku niż wcześniej.

Green (1998) komentuje pewne ważne czynniki dotyczące nauki online i sugeruje, że uczniowie w modelu andragogicznym muszą znaleźć równowagę między odpowiedzialnością życiową a wymaganiami nauczania. Nauczyciele kierują uczniów do swojej własnej wiedzy, a niekoniecznie podają im fakty. Uczniowie muszą połączyć wielką ilość doświadczeń życiowych ze swoją bazą wiedzy w celu zrozumienia wartości uczenia się. Uczniowie są ponadto zorientowani na cele i wiedzą, po co przyswajają nowe informacje. Uczenie się to własna inicjatywa ucznia i zwykle trwa długo.

Knowles et al. (1998) – wydanie to opublikowano parę miesięcy po śmierci Knowlesa. Jego współpracownicy zdawali się bardziej koncentrować na przedstawieniu swojej wizji andragogiki, a nie na zachowaniu szerokiej perspektywy, z której znany był Knowles.

Henschke (1998b) również podkreślał, że w przygotowywaniu nauczycieli dorosłych andragogika staje się sposobem bycia bądź podejściem i profesor powinien być jej modelem/przykładem. W innym przypadku, jeśli nie uosabiamy tego, co propagujemy, to uczymy czegoś innego.

Hoods Woods (1998) postrzegał andragogikę w kontekście nauczania realizowanego w terenie odludnym, w oparciu o cztery obszary wpływów środowiskowych, jakim podlega każda istota. Są to wpływy: zewnętrzne (fizyczne); wewnętrzne (fizyczne); zewnętrzne (duchowe) oraz wewnętrzne (duchowe). Te cztery rodzaje wpływów wchodzą w interakcje i określają jak dobrze poradzimy sobie w jakimkolwiek otoczeniu.

Najbardziej kompletną ze wszystkich publikacji dotyczących andragogiki jest książka zawierająca trzydzieści publikacji Savicevica (1999) z dwudziestu sześciu lat. Jego praca zajmuje się wpływem, w przeszłości i w przyszłości, andragogiki na analfabetyzm, miejsce pracy, uniwersytety, szkolenia i badania, filozofie humanistyczne, ewolucję i przyszłość andragogiki oraz praktykę edukacji dorosłych. Podaje również wiele opisów i definicji andragogiki.

Boucouvalas (1999) podtrzymuje, że chociaż wyrafinowane narzędzia metodologiczne i epistemologiczne są podstawą dla właściwego prowadzenia badań w andragogice porównawczej, rola i wpływ „ja" na badacza jest równie ważnym elementem do rozważenia.

Ponadto Milligan (1999) lepiej ugruntował swoją naukowo zbadaną koncepcję andragogiki (1995 i 1997). Więcej dowodów wskazuje na to, że największym ułatwieniem w uczeniu się dorosłych jest podejście zorientowane na ucznia.

Dewar (1999) wyrażała ważne jej zdaniem podstawy andragogiki/uczenia się dorosłych w przypadku facylitacji procesu uczenia się realizowanego w systemie online. Wzmacnianie i podtrzymywanie poczucia własnej wartości i zadowolenia to silne poboczne źródła motywacji w przypadku edukacji online. Nowa wiedza musi być zintegrowana z poprzednią; to oznacza aktywny udział

uczestników. Uczenie się dorosłych musi być zorientowane na problemy i przeżycia. Efektywne uczenie się dorosłych wiąże się z aktywnymi poszukiwaniami znaczenia, w którym nowe zadania nie są oderwane od poprzednich działań. Pewien stopień pobudzenia jest niezbędny do nauki, a stres to poważna blokada. Nauczanie i uczenie się oparte na współpracy wzmacniają obraz siebie zainteresowanych i prowadzą do bardziej efektywnej nauki. Ogółem, dorośli uczą się najlepiej w atmosferze, w której nie czują się zagrożeni, która wspiera eksperymentowanie, a także uznaje różne style uczenia się. Dorośli odczuwają niepokój i ambiwalencję w odniesieniu do uczenia się. Jest im łatwiej, jeśli: własny sposób przedstawiania i interpretacja doświadczenia ucznia są uznawane za dobre, postrzegane jako aspekt mający wpływ na zmiany oraz szanowane jako potencjalne źródło uczenia się; nauczyciel może oddać część kontroli nad procesami nauczania i planowania oraz ma możliwość dzielenia się nimi ze słuchaczami; nauczanie nie wymaga skończonych, jedynych, właściwych i zamkniętych odpowiedzi; nauczanie zawiera tolerancję wobec niepewności, braku spójności i zróżnicowania; działalność edukacyjna promuje zarówno zadawanie pytań, jak i udzielanie odpowiedzi, ale również wyszukiwanie problemów i ich rozwiązywanie. Uczenie się przez dorosłych uczniów umiejętności jest ułatwiane wówczas, gdy pojedynczy uczniowie mogą ocenić swoje osiągnięcia i strategie w celu poznania własnych braków.

Jednak Savicevic (1999) wskazywał na brak konsekwencji u Knowlesa pod względem określania andragogiki, co przyniosło ze sobą znaczne zdezorientowanie i nieporozumienia. Zidentyfikował sześć pomyłek Knowlesa w odniesieniu do andragogiki. Po pierwsze, Knowles definiował andragogikę jako „sztukę i naukę", działając podobnie jak Dewey w pedagogice. Po drugie, definiował andragogikę jako naukę i sztukę „pomagania dorosłym w uczeniu się", czym umniejszał jej rangę do czegoś na kształt przepisu na zachowanie nauczyciela. Po trzecie, określił andragogikę mianem „modelu" dla nauczania, nawet na poziomie przedszkola, co oddala ją od dziedziny poświęconej tylko dorosłym. Po czwarte, kierował andragogikę jedynie na problemy w nauczaniu, zaniedbując społeczne i psychologiczne wymiary dorosłości. Po piąte, kładł nacisk na indywidualne podejście do nauczania i edukacji, ale bez odniesienia do istniejącej sytuacji osób dorosłych, poziomu ich edukacji i innych czynników związanych z nauczaniem. Po szóste, braki w wiedzy historycznej u Knowlesa spowodowały, że uważał się za pierwszego, który posłużył się terminem andragogiki w amerykańskiej literaturze dotyczącej edukacji dorosłych.

Mihall i Belletti (1999) przedstawiają przykład godzinnego programu szkoleniowego obejmującego cele, różnice między uczniami dorosłymi i dziećmi, porównanie założeń pedagogiki i andragogiki, zasady nauczania dorosłych, prezentację zalet i wad metod nauczania wraz z zasadami właściwego ich stosowania, zebranie informacji zwrotnych od uczestników kursu i quiz.

Savicevic (1999) sugerował, że andragogika jest zdefiniowana jako dyscyplina naukowa, zajmująca się problematyką HRD, edukacją dorosłych i naucza-

niem we wszelkich formach, edukacją formalną i nieformalną, zorganizowaną i samokształceniem. Jej zakres obejmowałby więc większą część ludzkiego życia. Łączona jest z postępem w kulturze i w wykonywaniu ról i zadań w pracy, obowiązków domowych, funkcji społecznych oraz podczas spędzania czasu wolnego. Wszystkie te obszary stanowią obszar zainteresowania HRD i edukacji dorosłych. Można powiedzieć, że utworzone zostało widoczne połączenie między badaniami a zastosowaniem andragogiki, gdzie andragogika to sztuka i nauka wspomagania dorosłych w procesie uczenia się, a HRD i edukacja dorosłych to teoria, procesy i technologia.

Reischmann (1999) postrzegał andragogikę na poziomie akademickim jako naukę o edukacji dorosłych. Jednak w Niemczech większość badających zagadnienia andragogiki ma bezpośrednie kontakty z wybranymi segmentami instytucji zapewniających edukację i z praktykami.

Clark (1999) uważał, że dwie książki napisane w latach dwudziestych XX wieku zapoczątkowały zmiany w terminie „uczenie się dorosłych" – *Uczenie się dorosłych [Adult Learning]* Thorndike'a i *Znaczenie edukacji dorosłych [The Meaning of Adult Education]* Lindemana. W latach pięćdziesiątych edukatorzy w Europie zaczęli używać terminu „andragogika", pochodzącego od greckiego „anere" – dorosły i „agogous" – sztuka i nauka pomagania uczniom w nauce. Chcieli mieć możliwość dyskutowania o zwiększającej się wiedzy o dorosłych uczniach równolegle z pedagogiką. W przeciwieństwie do pedagogiki, która koncentruje się na przekazywaniu wiedzy w postaci logicznych sekwencji, andragogika ma na celu opracowanie i zarządzanie procesem ułatwiającym przyswojenie materiału przez uczniów.

Thorpe (1999) opracował składającą się z 24 slajdów prezentację w Power Poincie skupiającą się na odpowiedzi na pytanie, jak złączyć razem wszystkie części – ucznia, instytucję i technologię. Koncentruje się również na tym, kim jest uczeń oraz na fakcie, że andragogiki trzeba się nauczyć, dostosować ją do ucznia i zintegrować z technologią.

Osborn (1999) stwierdziła, że andragogika posiada potencjał, by odegrać ważną rolę w kształceniu na odległość. Odkryła jednak, że uczniowie muszą poznać zasady podejścia nauczyciela, aby zrozumieć jego oczekiwania. Większość z nich została wyuczona tego, by polegać na kierowniczej roli nauczyciela. Niektórym trzeba pokazać, jak powinni przejąć odpowiedzialność za swoją edukację i stać się osobami samosterownymi.

Podobnie Ovesni (1999) wspierał ideę, że andragogika generuje własną wiedzę i ma coś do zaoferowania innym dziedzinom w ramach współpracy. Andragogika nie stanowi elementu innej dziedziny niezależnie od nazwy tej drugiej. Jest po prostu integralną częścią rodziny nauk zajmujących się edukacją i nie jest ani nadrzędna, ani podrzędna wobec jakiejkolwiek z nich. Andragogika zachowuje w ten sposób niezależność od innych nauk.

Merriam (1999) twierdziła, że andragogika jest jedną z głównych idei w zakresie edukacji dorosłych, która wyrasta z praktyki, a nie z badań i wiedzy innych dyscyplin, w szczególności psychologii.

Henschke (1999) analizował lukę pomiędzy „uczeniem się" i „wykonaniem" w ramach koncepcji andragogicznej związanej z edukacją dorosłych i HRD. Refleksje nad niektórymi elementami Akademii Rozwoju Zasobów Ludzkich [Academy of Humar Resource Development] doprowadziły go do wskazania na bliskość tych dwóch oddzielnych terminów, które stanowią niejako dwie strony tego samego medalu, a także, że ich bliskie związki to klucz do HRD.

Savicevic (2000) również przyglądał się różnym dawnym zjawiskom i tłu andragogiki nim termin ten zaczął występować w publikacjach. W ramach tego dodał inny element do naukowej podstawy i opracowania andragogiki. Książka jest w języku serbskim, ale podaje podsumowanie po angielsku. Wskazuje ono, że badanie poświęcono poszukiwaniom korzeni idei andragogicznych, począwszy od cywilizacji starożytnych, a kończąc na teraźniejszości. Termin „idee andragogiczne" rozumiany jest jako zbiór myśli i koncepcji dotyczących edukacji i nauczania dorosłych, system instytucji andragogicznych pojawiający się w niektórych cywilizacjach, jak również praktykę andragogiczną, w ramach której te idee realizowano. Prowadzone w ramach prac badanie składa się z wielu powiązanych w logiczny sposób rozdziałów i dzieli się na pięć części: (a) Koncepcyjne i metodologiczne ramy, czyli naturę i charakterystykę badań idei andragogicznych i metodologicznych ram badań; (b) Poszukiwania korzeni idei andragogicznych: uczenie się dorosłych w okresie przedpiśmiennym; cywilizacja starożytna Greków; działalność sofistów; Sokrates, Platon; Arystoteles; rozpowszechnienie greckiej kultury i nauki; starożytny Rzym; żydowskie dziedzictwo kulturowe; średniowiecze i przewrót nowego wieku; (c) Andragogiczne idee w kontekście międzynarodowym: prace Jana Amosa Komeńskiego; idee Grundtviga i ich praktyczne zastosowanie, koncepcje E.N. Medinskiego; spojrzenie E.C. Lindemanna; rozumienie Thorndike'a oraz myśli Freire'a; (d) Andragogiczne idee w kontekście jugosłowiańskim, w tym: praktyczne zastosowania w jugosłowiańskim obszarze kulturowym; filozofia społeczna Svetovara Markovica; Radovana Dragovica; Dimitrija Tucovica; Dusan Popovic; Filipa Filipovica; działania serbskich socjaldemokratów w praktyce i myśli Vicentija Rakicca; (e) Ogólne omówienie kończące adragogiczne porównania i konkluzję.

Ovesni (2000) proponował trzy koncepcje i modele przygotowania zawodowego andragogów oparte na naukowych badaniach z tej dziedziny. To: model przygotowania zawodowego specjalistów andragogów o profilu ogólnym; model z możliwą tendencją wyróżniającą; także modele dywersyfikacji pod kątem obszaru systemu edukacji dorosłych, na przykład zakresu systemu bądź w odniesieniu do instytucji i stowarzyszeń, w ramach których odbywa się proces edukacji.

Dodatkowo Monts (2000) sugerował badania różnych kwestii związanych z andragogiką, na przykład wpływu nauki uczniów opartej na samokształceniu

na sukces akademicki. Zwraca również uwagę na potrzebę szkoleń dla nauczycieli i uczniów w nauczaniu i uczeniu się andragogicznym w celu oderwania się od mentalności pedagogicznej i osiągnięcia lepszych wyników stosowania modelu andragogicznego.

Reischmann (2000) wskazywał na fakt, że w 1994 r. zmienił nazwę „Dyrektor wydziału edukacji dorosłych" na „Dyrektor wydziału andragogiki" na Uniwersytecie Otto Freidericka w Bamberg. Jego sposób rozumowania zakładał rozróżnienie „andragogiki jako badań" i „edukacji dorosłych jako praktyki" w zakresie nauczania i uczenia się dorosłych.

Johnson (2000) spostrzegał andragogikę jako podejście do nauczania koncentrujące się na uczniu w każdym aspekcie jego życia. Stwierdził również, że patrząc na większość, a może nawet wszystkie definicje w literaturze z zakresu nauk społecznych, andragogikę można by kwalifikować do grupy teorii, a przynajmniej teorii wschodzących. Wierzył również w to, że w andragogikę wbudowana jest metoda angażowania uczniów do poszukiwania znaczeń w ich życiu osobistym i zawodowym. Podczas czterdziestu lat pracy [wiele z niej w jakimś zakresie z Malcolmem Knowlesem], z sukcesami testował i stosował andragogiczne metody w wielu środowiskach oraz z wieloma uczestnikami.

Tłumaczenie: Marcin Basiak

Bibliografia

1. Allman P. (1983), *The nature and process of adult development*. In M. Tight (Ed.), *Education for adults: Adult learning and education* (pp. 107–123), vol. 1, chapter 2.5, London: Croom Helm & The Open University.
2. Allman P., Mackie K.J. (Eds.), (1983), *Towards a developmental theory of andragogy*, Nottingham, UK: The University of Nottingham, Department of Adult Education.
3. Anderson M.L., Lindeman E.C. (1927), *Education through experience: An interpretation of the methods of the academy of labor*, Frankfurt-am-Main, Germany. *Workers' Education Research Series,* Monograph no. 1, New York: Workers Education Bureau Press, Inc.
4. Baden C. (1998), *Adult learning in associations: Models for good practice.* New York: American Society of Association Executives.
5. Billington D.D. (1988), *Ego development and adult education*, Doctoral Dissertation, The Fielding Institute, Dissertation Abstracts International, *49*(7), University Microfilms no. 88–16, 275.
6. Boucouvalas M. (1999), *Comparative thinking and the structures of adult cognition: An epistemological and methodological challenge for*

comparative adult education. In J. Reischmann, Z. Jelenc, M. Bron (Eds.), *Comparative adult education: The contributions of the International Society for Comparative Adult Education [ISCAE] to an emerging field of study* (pp. 65–76), Ljubljana, Slovenia: Slovenian Institute for Adult Education and ISCAE.

7. Brager J., Johnson K. (1993), *Adult learning: New research on continuous learning in the business environment*, Atlanta, GA: American Society for Training and Development Annual Conference.
8. Brockett R.G. (1983a, April), Self-directed learning and the hard-to-reach adult. *Lifelong Learning: An Omnibus of Practice and Research*, *6*(8), April, 1983, 16–18.
9. Brockett R.G. (n.d., circa, 1983b), *Humanism as an instructional paradigm*, Website: *http://www-distance.syr.edu/romira1&html* (Listed also to appear as a chapter in C. Dill, A. Roomiszowski (Eds.), *Instructional development: State of the art paradigms in the field*, *3*, Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
10. Brockett R.G. (1984, February), *Developing written learning materials: A proactive approach*. Lifelong Learning: An Omnibus of Practice and Research, 7(5),16–18, 28.
11. Brookfield S.D. (1986), *Understanding and facilitating adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass Inc., Publishers.
12. Burge L. (1988), *Beyond andragogy: Some explorations for distance learning design*, Journal of Distance Education, 3(1), 5–23.
13. Candy P. (1991), *Self-direction for lifelong learning: A comprehensive guide to theory and practice*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
14. Carroll J.M. (1990), *Learner characteristics: When working adults sit down to learn*. Retrieved May 4, 2004 from www.spsu.edu/htc/hughes/com.
15. Christian A.C. (1982), *A comparative study of the andragogical-pedagogical orientation of military and civilian personnel*. Unpublished doctoral dissertation, Oklahoma State University, Stillwater, OK.
16. Clark D. (1999), *Andragogy*. Retrieved October 10, 2002 from http://www.nwlink.com/~donclark/hrd/history/history.html.
17. Conner M.L. (1997), Andragogy + Pedagogy. *Ageless learner*. Retrieved October 22, 2007 from http://agelesslearner.com/intros/andragogy.html.
18. Cooke J.C. (1994), *Malcolm Shepherd Knowles, the father of American andragogy: A biographical study*(Unpublished doctoral dissertation), University of North Texas, Denton, Texas..
19. Davenport J. III. (1987), *Is there a way out of the andragogy morass?* Lifelong Learning: An Omnibus of Practice and Research, 11(3), 17–20.
20. Delahaye B.L., Limerick D.C., Hearn G. (1994), *The relationship between andragogical and pedagogical orientations and the implications for adult learning*. Adult Education Quarterly, 44(4), 187–200.

21. Dewar T. (1999), *Adult learning principles (a selection),* Retrieved October 22, 2007 from http://www.calliopelearning.com/adult.htm.
22. Draper J.A. (1998), The metamorphoses of andragogy. *The Canadian Journal for the Study of Adult Education, 12*(1), 3–26.
23. Eitington J.E. (1989), *The winning trainer, instructor, facilitator, teacher, conference leader, etc.* (2rd ed – 1989; 3rd ed. – 1996), Houston: Gulf Publishing Company.
24. Ellis H.J.C. (n.d., circa, 1993), *Andragogy in a web technologies course*. Hartford, CT: Rensselaer at Hartford, Department of Engineering and Science.
25. Eskridge R.C. (1978), *The literary contributions of Malcolm Shepherd Knowles to the process of adult education* (Unpublished doctoral dissertation), University of Missouri, St. Louis University, Missouri.
26. Ferro T.R. (1997), The linguistics of andragogy and its offspring. In J. Levine, (Ed.), *Proceedings of the Midwest Research-to-Practice Conference in Adult, Continuing and Community Education* (pp. 29–34), East Lansing*:* Michigan State University.
27. Furter P. (1971), Grandeur et misere de la pedagogie. University of Neuchatel. (Cited In E. Faure (Ed.) (1972), *Learning to be: The world of education today and tomorrow* (p. 116), Paris: UNESCO Paris.
28. Green J. (1998), *Andragogy: Teaching adults*. In B. Hoffman (Ed.), *Encyclopedia of educational technology*. Retrieved February 11, 2006, from file://C:/Dociments.
29. Griffith W.S. (1991), *The impact of intellectual leadership*. In J.M. Peters & P. Jarvis (Eds.), *Adult education: Evolution and achievements in a developing field of study* (pp. 97–120), San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
30. Hadley H.N. (1975), *Development of an instrument to determine adult educator's orientation as andragogical and pedagogical* (Unpublished doctoral dissertation), Boston University School of Education, Boston, MA.
31. Hanson A. (1996), *The search for a separate theory of adult learning: Does anyone really need andragogy?* In R. Edwards, A. Hanson, P. Raggatt (Eds.), Adult learners, education and training 1 (pp. 99–108), London: Routledge and The Open University.
32. Hartree A. (1984), *Malcolm Knowles's theory of andragogy: A critique*. International Journal of Lifelong Education*, 3*, 203–210.
33. Heimstra R., Sisco B. (1990), *Individualizing instruction.* San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
34. Henschke J.A. (1973), *Malcolm S. Knowles: His contributions to the theory and practice of adult education* (Unpublished doctoral dissertation), Boston University, Massachusetts. Available at the following website: http://www.umsl.edu/~henschke.

35. Henschke J.A. (1987), Training teachers of adults. In C. Klevins (Ed.), *Materials and methods in adult and continuing education: International – Illiteracy* (pp. 414–422), Los Angeles: Klevens Publications, Inc.
36. Henschke J.A. (1989), Identifying appropriate adult educator practices: Beliefs, feelings and behaviors. In C. Jeffries, (Ed.), *Proceedings of the Eighth Annual Midwest Research-To-Practice Conference in Adult, Continuing and Community Education* (pp. 89–95), St. Louis, MO: University of Missouri.
37. Henschke J.A. (1995), Theory and practice on preparing human resource development professionals. In *Proceedings of Academy of Human Resource Development Research Conference* (pp. 1–11), St. Louis: University of Missouri.
38. Henschke J.A. (1998a), *Historical antecedents shaping conceptions of andragogy: A comparison of sources and roots*. Paper presented at the International Conference on Research in Comparative Andragogy, Radovljica, Slovenia, September 10–13, 1998.
39. Henschke J.A. (1998b), Modeling the preparation of adult educators. *Adult Learning, 9*(3), 11–14.
40. Henschke J.A. (1999), Historical antecedents shaping the terms performance and learning in Human Resource Development: An exploratory study. In K.P. Kuchinke (Ed.), *Proceedings of the Academy of Human Resource Development Research Conference* (pp. 611–619), Alexandria, VA.
41. Hoffman F. (1980*), How to teach grown-ups*, Calabasas, CA: Practical Management Associates, Inc.
42. Hoods W. (1998), *Andragogy: The act, process, or art of imparting knowledge and skill to adults*, http://www.survival.com/gogy.htm. Date Retrieved: October 23, 2007.
43. Hooks B. (1994), Theory as liberatory practice (from Teaching to Transgress – as quoted by Kaminsky, Sherrie. In *Comparing Pedagogy and Andragogy for Both Common and Dissimilar Meanings), http://www.usm.maine.edu/~dlarson/ kaminsky2.htm.*
44. Houle C.O. (1992), *The literature of adult education: A bibliographic essay*. San Francisco: Jossey-Bass.
45. Houle C.O. (1996), *The design of education* (2nd ed.), San Francisco: Jossey-Bass.
46. Imel S. (1989), *Teaching adults: Is it different?* ERIC Digest, no. 82. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 305495),
47. Ingalls J.D. (1972), A trainer's guide to andragogy. Washington D.C.: United State Department of Health, Education and Welfare.
48. Ingalls J.D. (1976), *Human energy: The critical factor for individuals and organizations*. Reading, MA: Addison-Wesley Publishing Company.

49. Jarvis P. (1984), Andragogy: *A sign of the times*. Studies in the Education of Adults, 16, 32–38.
50. Johnson L.F. (2000, April), *Dialogues in andragogy.* A Paper Presented to a Doctoral Research Graduate Credit Seminar on Andragogy, conducted at the University of Missouri – St. Louis, Winter Semester, 2000.
51. Jorgensen H.K. (1998), *Adult learning theories and religious education for seventh-day Adventist college students: From theory to practice*. Silver Spring, MD: 332–98 Institute for Christian Teaching, Education Department of Seventh-Day Adventists; Presented for the 22nd Faith and Learning Seminar held at Seminar Schlossbogenhofen St. Peter Am Hart, Austria, August 9–21, 1998.
52. Kabuga C. (1977), Why andragogy in developing countries*? Adult Education and Development: Journal for Adult Education in Africa, Asia, and Latin America.* Reprinted in Knowles, M.S. (1990), *The adult learner: A neglected species* (4th ed.), Houston Texas: Gulf Publishing Company (pp. 233–239),
53. Kaminsky S. (1993), *Comparing pedagogy and andragogy for both common and dissimilar meanings*. Retrieved July 18, 2004 from http://www.usm.maine.edu/!dlarson/kaminsky2.htm.
54. Kapp A. (1833), *Die andragogik ober bildung im mannlichen alter. Platons Erziehungslehre, als Padagogik fur die Einzelnen und als Staatspadagogik*. Germany: Minden und Leipzig.
55. Knowles M.S. (1968a, April), *Androgogy, not pedagogy*, Adult Leadership. 16, 350–352.
56. Knowles M.S., (1968b, October), *How andragogy works in leadership training in the Girl Scouts*. Adult Leadership., 17, 161–162, 190–194.
57. Knowles M.S. (1969), An experiment with group self-directed learning: The learning teaching team, Chapter 13 In P. Runkel, R. Harrison, M. Runkel (Eds.), *The changing college classroom.* (pp.unknown), San Francisco: Jossey-Bass.
58. Knowles M.S. (1970), *The modern practice of adult education: Andragogy vs. Pedagogy*. Chicago: Association Press/Follett.
59. Knowles M.S. (1972), *The manager as educator*. Journal of Continuing Education and Training, 2(2), 97–105.
60. Knowles M.S. (1973), *The adult learner: A neglected species*. Houston: Gulf Publishing Company.
61. Knowles M.S. (1975), *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. NY: Association Press.
62. Knowles M.S. (1978), *The adult learner: A neglected species* (2nd ed.), Houston: Gulf Publishing Company.
63. Knowles M.S. (1980*), The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy* (Revised Edition), Englewood Cliffs, NJ: Cambridge Book Company.

64. Knowles M.S. (1984a), *The adult learner: A neglected species* (3rd ed.), Houston: Gulf Publishing Company.
65. Knowles M.S. (1984b), *Andragogy in action: Applying modern principles of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
66. Knowles M.S. (1989a), Adult learning: Theory & practice. In L. Nadler & A. Nadler (Eds.), *The handbook of human resource development* (2d ed.) (pp. 6.1–6.23), New York: John Wiley & Sons.
67. Knowles M.S. (1989b), *The making of an adult educator: An autobiographical journey.* San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
68. Knowles M.S. (1990), *The adult learner: A neglected species* (4th ed.), Houston: Gulf Publishing Company.
69. Knowles M.S. (1991), Lifelong learning: A dream. Retrieved October 24, 2009 from http://www.newhorizons.org/future/Creating_the_Future/ crfut_knowles.html
70. Knowles M.S. (1995), *Designs for adult learning: Practical resources, exercises, and course outlines from the father of adult learning*. Alexandria, VA: American Society for Training and Development.
71. Knowles M.S. (1996), *Adult learning*. In R.L. Craig (Ed.), *ASTD training & development handbook: A guide to human resource development* (4th ed.) (pp. 254–265), New York: McGraw Hill.
72. Knowles M.S., Holton E.F. III, Swanson R.A. (1998), *The adult learner* (5th ed.), Houston: Gulf Publishing Co.
73. Krajinc A. (1989), Andragogy. In C. J. Titmus (Ed.), *Lifelong education for adults: An international handbook* (pp. 19-21) Oxford: Pergamon..
74. Lieb S. (1991), *Principles of adult learning*, Phoenix, AZ: Vision – South Mountain Community College, http://honolulu.hawaii.edu/intranet/ committees/FacDevCom/ guidebk/teachtip/adults-2.htm (& 1. htm),
75. Lindeman E.C. (1926a), Andragogik: The method of teaching adults. *Workers' Education, 4*, 38.
76. Lindeman E.C. (1926b, 1961*), The meaning of adult education*, Montreal: Harvest House.
77. Long H.B. (1991), *Evolution of a formal knowledge base*. In J.M. Peters & P. Jarvis (Eds.), *Adult education: Evolution and achievements in a developing field of study* (pp. 66–96), San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
78. Martin E.A. (1982), *A view of the philosophical development of adult education as influenced by Vincent, Lindeman, and Knowles.* Abstract retrieved from ProQuest Digital Dissertations (AAT *8226105).*
79. Mazhindu G.N. (1990), Contract learning reconsidered: A critical examination of the implications for application in nursing education. *Journal of Advanced Nursing, 15*, 101–109.
80. Merriam S.B. (1999), The development of the discipline of adult education in the United States. *Andragogy Today: Interdisciplinary Journal of*

Adult and Continuing Education, 2(3), 31–49. Published by: Adult and Continuing Education of Korea.
81. Mezirow J. (1981, Fall), A critical theory of adult learning and education. *Adult Education*, *32*(1), 3–24.
82. Mihall J., Belletti H. (1999), *Adult learning styles and training methods: Forget those 13,000 hours*, FDIC ADR.
83. Milligan F. (1995), In defence of andragogy. *Nursing Education Today, 15*, 22–27.
84. Milligan F. (1997), In defence of andragogy, Part 2: An educational process consistent with modern nursing aims. *Nursing Education Today, 17*, 487–493.
85. Milligan F. (1999), Beyond the rhetoric of problem-based learning: Emancipatory limits and links with andragogy. *Nursing Education Today, 19*, 548–555.
86. Monts B. (2000), *Andragogy or pedagogy: A discussion of instructional methodology for adult learners*. Illinois State University. Unpublished paper.
87. Moore M. (1986), Self-directed learning and distance education. *Journal of Distance Education.* Revue de L'enseignmenta a Distance", 1–15, Retrieved December 28, 2004, http://cade.athabascau.ca/voll.l/moore.html
88. Morrall P. (1993, September-October), The beginning of the end of andragogy. *Senior Nurse, 13*(5), 42–44.
89. Muller L.H. (1992), *Progressivism and U. S. adult education: A critique of mainstream theory as embodied in the work of Malcolm Knowles* (Unpublished doctoral dissertation), Teachers College, Columbia University, New York City.
90. Mynen M. (n.d., circa, 1996), *What andragogy means to me*, http://www.instructordiploma.com/ core/102%20b/victoria/mynen.htm. Date Retrieved: December 3, 2003.
91. Nadler L., Nadler Z. (Eds.), (1989), *The handbook of human resource development (*2[d] ed.), New York: John Wiley & Sons.
92. Newman A.P. (1993), *Prison literacy: Implications for program and assessment policy*. Bloomington, IN: ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills. (ERIC Document Reproduction Service Number ED 363 729), p. 49.
93. Nottingham Andragogy Group (1983), *Towards a developmental theory of andragogy*, Adults: Psychological and Educational Perspective, no. 9, Nottingham, England: University of Nottingham Department of Adult Education.
94. Osborn S. (1999), *Andragogy*. Belgrade, Yugoslavia: Faculty of Philosophy. Forum Website: http://ifets.gmd.de/

95. Ovesni K. (1999), *Andragogy as an integral part of educational sciences*. Belgrade, Yugoslavia: Faculty of Philosophy. Forum Website: http://ifets.gmd.de/
96. Ovesni K. (2000), *Concepts and models of professional preparation of andragogues*, Retrieved July 12, 2005, from http://www.geocities.com/ kowesni.geo/indexma.html?200512.
97. Peters J.M., Jarvis P. (1991), *Adult education: Evolution and achievements in a developing field of study*, San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
98. Poggeler F. (1994), *Introduction – Trends of andragogical research in Europe*. In P. Jarvis & F. Poggeler (Eds.), *Developments in the education of adults in Europe* (pp. 9–15), Frankfurt am Main: Peter Lang, Studies in Pedagogy, Andragogy and Gerontology (Volume 21),
99. Pratt D.D. (1988, Spring), Andragogy as a relational construct. *Adult Education Quarterly, 38*(3), 160–172.
100. Pratt D.D. (1993, Spring), Andragogy after twenty-five years. In S. Merriam (Ed.), *An Update on Adult Learning Theory* (pp. 15–24), *New Directions for Adult and Continuing Education* no. 57. San Francisco: Jossey-Bass.
101. Reischmann J. (1999), Adult education in Germany: Roots, status, mainstreams, changes. *Andragogy Today: Interdisciplinary Journal of Adult and Continuing Education*, Published by Adult and Continuing Education of Korea, *2*(3), 1–29.
102. Reischmann J. (2000), *Our understanding of andragogy*, Bamberg, Germany, Otto Freiderick University, Homepage: http://www.andragogy.net.
103. Robb W.M. (1990), Can South African andragogics improve understanding between Anglo-American and Continental European adult educationists? In *Toward 1992 – Education of Adults in the New Europe. Proceedings of the 20th SCUTREA* Conference (pp. 71–77), West Sheffield, England.
104. Rosenstock-Huessy E. (1925), *Andragogy – 1925*, Retrieved October 26, 2005, http://www.argobooks.org/feringer-notes/t24.html.
105. Ross B.E. (1988), *Integrating andragogy with current research on teaching effectiveness*. In W.M. Rivera & S.M. Walker (Eds.), *Lifelong Learning Research Conference Proceedings* (pp. 29–33), College Park, MD: University of Maryland.
106. Rostad S. (1998), Nordic Folk Academy Socrates Project entitled 'The Public and the Library'. Nordic Council of Ministers, St. Strandstraede 18, DK-1225 Copenhagen K, Denmark. Retrieved from the following website: http://x-stream.fortunecity.com/melrose/81/sweden.htm.
107. Savicevic D. (1991), Modern conceptions of andragogy: A European framework. *Studies in the Education of Adults*, *23*(3), 179–201.

108. Savicevic D. (1999), Understanding andragogy in Europe and America: Comparing and contrasting. In J. Reischmann, Z. Jelenc, M. Bron (Eds.), *Comparative Adult Education 1998: The Contribution of ISCAE to an emerging field of study* (pp. 97–119), Bamburg, Germany: ISCAE Proceedings.
109. Savicevic D. (2000), *The roots and evolution of andragogical ideas* (Koreni I razvoj andragoskih ideja – in the Serb Language), Beograd: Serbia (formerly Yugoslavia) Institut za pedagogiju I andragogiju Andragosko drustvo Srbije.
110. Sawyers L.L. (1994), *Liberating the adult learner: A critical and comparative analysis of the philosophies of Malcolm S. Knowles and Paulo Freire. Retrieved from ProQuest Digital Dissertations. (AAT 9432574),*
111. Simpson J.A. (1964), Andragogy. *Adult Education, 37*(4), 186–194.
112. Smith M.K. (1996), *Andragogy: The history and current use of the term plus an annotated Bibliography*. In *The Encyclopedia of Informal Education*, http://www. infed.org/lifelonglearning/b-andra.htm, Last Updated 6/15/04.
113. Suanmali C. (1981), *The core concepts of andragogy*. (Unpublished doctoral dissertation), Columbia University Teachers College, New York City, Dissertation Abstracts International, University Microfilms no. 8207343.
114. Taylor M. (1986), Learning for self-direction in the classroom: The pattern of a transition process. *Studies in Higher Education, 11*(1), 55–72.
115. Thorpe Dr. E. (1999), *Andragogy and technology*, thorpet@mail.mohawke.on.ca.
116. VanGent B. (1996), Andragogy. In A. C. Tuijnman (Ed.), *The international encyclopedia of adult education and training* (pp. 114–117), Oxford: Pergamon.
117. Warren C. (1989, Summer), Andragogy and N. F. S. Grundtvig: A critical link. *Adult Education Quarterly*, *39*(4), 211–223.
118. Wartenberg A.D. (1994), *Andragogy and whole language*. Paper presented at the Annual Meeting of the Delaware Valley Reading Association (Merion, PA), 3/15/94. (ERIC Documentation Reproduction Service No. ED 365958),
119. *Webster's encyclopedic unabridged dictionary of the English language* – Updated Revised Deluxe Edition. (1996), New York: Random House Value Publishing, Inc.
120. Welton M.R. (1995), *In defense of lifeworld.* Albany, NY. SUNY Press.
121. Young G. (1985), Andragogy and pedagogy: Two ways of accompaniment. *Adult Education Quarterly, 35*(3), 160–167.
122. Zemke R., Zemke S. (1996), *Adult learning: What do we know for sure*? In R. Zielinski (Ed.), *The new training library: Adult learning in your*

classroom (pp. 71–74), Chapter 2 Understanding and motivating the adult learner. Minneapolis: Lakewood Books.
123. Zhang W. (1996), *Adult education in China*. In W. Zhang (Ed.), *International/global comparative education in adult education* (pp. 99–119), (Carole Yufang Huang, Trans.), Beijing: Industrial Publishers.
124. Zmeyov S.I. (1994), *Perspectives of adult education in Russia*. In P. Jarvis, F. Poggeler (Eds.), *Developments in the education of adults in Europe* (pp. 35–42), Studies in Pedagogy, Andragogy and Gerontology, volume 21, Bern, Switzerland: Peter Lang.
125. Zmeyov S.I. (1998), Andragogy: *Origins, developments and trends*. International Review of Education, 44(1), 103–108.

A look at andragogy and the philosophy of andragogy: an international perspective

Key words: History and Philosophy of Andragogy.

Summary: This paper on the History and Philosophy of Andragogy is mainly limited [with a few exceptions] to a chronological history and the accompanying philosophy of andragogy, in line with when the English language documents were published and personal descriptions of events were written down. Some of these documents, however, present aspects of the events and ideas which recount the years and contexts in which they appeared in published form. This will not be an exact history of the events and philosophy as they appear in chronological order. But, this will be presented in the general sequence of the years that the articles, books, commentaries, and any other publication forms were recorded or appeared in print and / or were published.

Dane do korespondencji:
John A. Henschke, Ed. D profesor edukacji dorosłych w Katedrze Pedagogiki w Saint Louis, specjalista ds. edukacji ustawicznej w regionie wschodnio-centralnym Uniwersytetu Missouri. Pracownik programu doktorskiego i badań podyplomowych na Uniwersytecie Lindenwood, St. Charles, MO 63301;
telefon: 636-949-4590 [praca]
telefon: 314-651-9897 [telefon komórkowy]
e-mail: JHenschke@lindenwood.edu

Edukacja Dorosłych 2011, nr 1 ISSN 1230-929 X

Susan Yelich Biniecki

THE ROLE OF REFLECTION: THE POLISH DIASPORA IN THE UNITED STATES AND THE VIEWING OF THE FILM "KATYŃ"

Key words: reflection, adult learning, Katyń, outreach education, international education, world affairs Polish Diaspora, United States.

Summary: This article focuses on the role reflection played with four Polish born adult learners who participated in the viewing of the film Katyń, an international education outreach program in the United States. The accounts of participants presented and the analysis are part of a larger qualitative interpretive study. The discussion of the narratives and themes point to the potential role of diaspora groups as co-creators of knowledge in international adult education programs and the complex role such outreach education programs play with diverse groups having self-defined learning needs.

In the fall of 2009 I interviewed twelve individuals as part of a qualitative interpretive study focusing on the experiences of adult learners in world affairs outreach programs. One of the outreach programs was a viewing of the film Katyń by Andrzej Wajda which was followed by a panel discussion. Four participants in the study were Polish born adult learners. This article is not the report of the entire study; however, the analysis points to the potential for further research connected to appreciative reflection and international adult education programs.

The meaning of the term reflection is embedded in context and there are problems defining the term in academic terms (Moon, 1999). For this study, reflection was not limited to one type of reflection. According to Daudelin (1996), "Reflection is the process of stepping back from an experience to ponder, carefully and persistently, its meaning to the self through the development of inferences…" (p. 39). This understanding of reflection is broad yet for the purposes of this study allowed for the meanings of reflection to emerge from the data and the stories of the participants. First, I will discuss the context of the study. Next, I will provide key themes from the narratives of Polish born participants. I will conclude with a discussion of the findings and potential implications for the practice of adult educators in international education outreach programs.

Context

My interviews took place five – nine months after individuals had participated in the outreach programs. The study context involves world affairs outreach education conducted by world affairs councils throughout the United States (U.S.). Councils offer various non-credit educational programs ranging from speaker presentations and question and answer sessions on current events to discussion groups about global issues both on-line and face-to-face. World affairs council size varies. Some larger organizations, such as the Foreign Policy Association (FPA), are able to conduct extensive research on issues, publish free on-line newsletters, and conduct opinion polls and global forums, which are on-line chat rooms with a moderator (Foreign Policy Association, 2009). Although non-partisan, one can assert that world affairs councils subscribe to an internationalist view and value educating for global awareness and engagement with the role engagement determined by the individual learner. The organization involved in this study was situated in an urban environment.

The film Katyń, focusing on the massacre of over 21,000 Polish military officers by the Soviet secret police in World War II (WWII) and the stories of the families of those officers, was not shown at mainstream movie theaters across the U.S. The world affairs council partnered with Polish organizations and other university departments to provide a film screening followed by a panel discussion of the historical context of events and how these events affect the geopolitical landscape. Background information was also provided in the form of handouts to participants. The program "sold out" both nights which was unexpected from the venue or from the council (the attendance was complimentary, but individuals needed to be turned away due to lack of seating.) Attendance was 312 each evening or 624 total. After each showing approximately 75 people stayed for the question and answer session which was moderated by university professors each evening for a total of 150 individuals.

Reflections

The Poles, Gosia, Jacek, Marek, and Tomasz (pseudonyms), who attended the viewing of Katyń conveyed powerful, personal narratives about how they made meaning of the film and the panel discussion. Polish born adult learners mentioned the following reasons for participating in the Katyń program:

- to see the reaction of the audience or to see what an American audience connecting to the question and answer session after the film;
- to see the movie in a large space with others or to share the experience with fellow Poles. For example, Jacek had already seen the film prior to attending;
- to show "respect" for the content. Poles thought it was important that the diaspora have a presence at the program; and

- to see the film in a place other than the home. Participants could have watched a DVD at home, but, for example, Gosia said, "I did not want to bring this feeling into this house".

I did not ask specific ages in my interviews, but all participants appeared to be over the age of 45. Next, I will give brief synopses of learner reflections and themes that emerged about how they made meaning of their experiences during and after participation in the program.

Family and Geopolitical Context

The film evoked reflections on participants' families, cultural memories, and the varied geopolitical contexts in which they lived in Poland. Gosia directly related the film to her mother's experience in the war, particularly scenes of the families fleeing both from the Nazi's and from the Soviets. Her grandmother was fleeing with eight children, one of them being her mother, for days on foot. Gosia said:

"They had... the youngest member of the family was about three years old. And the little girl, I remember from my mother's sayings, was asking for a piece of bread and they didn't have a piece of bread for her. So then she asked maybe they have a rim of the bread for her, but they didn't have the rim of the bread either. And then she was asking maybe there are somewhere the crumbs of the bread, and there were no crumbs of the bread".

Gosia went on to talk about how she remembered the stories of her family "vividly" and recalled the illustrated memoir her mother wrote before she died. She said, "So those are the stories that are ingrained in my family's... but I believe are ingrained in most of the Polish families. We are cringing at just the talk of a war." Gosia said that although she did not have personal experience in war, her mother's first-hand experience helped her understand what war brings.

Marek's wife had encouraged him to come to the film. He was a bit disappointed with the film because he had been expecting more of the stories of the officers and the story of how the truth about Katyń had been covered up over the years following the atrocity. When I asked him to tell me about his reflections, he related the film to his family's experiences. He said:

"My mother was a daughter of a Polish officer and she was one of those girls running to the Western front, away from the Russians. Her Dad was one of those officers that got captured and he was lucky enough to run away".

Marek also talked about how his father was jailed for a few days because "he tried to say what was on his mind, which was not directly with the policy that was in place".

For Tomasz, the film evoked reflections of his father. Although his father was not killed in the Katyń massacre, he said that his father could have been. The film reminded him of his father and his father's passion for history. He had a great interest in his home country he had only visited once since his immigra-

tion to America. Tomasz came to the U.S. as a young child, adopted by his aunt and uncle. He told me that his parents went to the embassy "to sign the papers" to give him up for adoption because his aunt and his uncle were childless.Telling about this experience was clearly painful for Tomasz and I did not probe into the details of this situation.

Participants also reflected on the situations upon which they had heard about Katyń when they lived in Poland or the situations in which they felt information was kept from them. Marek had already heard of the Katyń massacre from his "teen years back in college" and from "word of mouth." Gosia said:

"It actually angers me a little bit that I was fed the information that was not complete. And I thought I'm so smart, and I just know it all. I was absorbing this information willingly, but then it turned out that the information was incomplete".

Gosia said that she felt that even though some of the participants wouldn't have understood the intricacies of the movie because they were not raised in Poland, it raised awareness and it was important for these kind of films to be made.

Jacek's family lived within a different context than Gosia's. Regarding the Katyń topic, Jacek said:

"I knew about this topic, very well. Because I read many books about this and I watched many documentaries about this, and even as a child, I still remember how my family was listening…that in those times was illegal…they were listening to the Radio Free Europe or the Voice of America with all this illegal information. So, you know, even though I was seven, I was still getting that information, not even realizing. And, then I went to school and the teacher was telling something different about this and the kids, even amongst ourselves we were saying, 'That's not true, because this is what happened.'…That made the teachers really unhappy, but the truth about the Katyń event was never falsified enough by the communist authorities in Poland. So, even if they were trying to, you know, tell lies, the historical memories in the nation were really strong amongst those patriotic families".

Jacek's narrative provides a contrast to Gosia's and the different personal and political contexts of the reflections of the Polish diaspora in the U.S. Despite these different frames of references, the topic of Katyń did serve as a common connector for the participants which will be explored next.

Respect for Content and a Shared Space

When asked about motivations for attending, Poles often discussed their desire to show a respect for the content and attend in a shared space with others. When asked why she chose to go to the theater, Gosia said, "I did not want to bring this feeling into this house." Jacek had already seen the film, but attended to show respect for the film and also to learn from the panel discussion what

Americans thought about the film. He felt it was important for Poles to be represented at the showing. Jacek was emotional as he discussed his participation in the Katyń showing: "I still remember this point, this scene from the movie, which probably I'm not going to forget. And, that wasn't actually the execution moment. That was the little girl screaming to call her father. A very emotional piece. And, I think that that was the most convincing point of this movie. This movie is never going to be forgotten by people like me…There's still people alive who are calling for those dads. They don't even know where the graves of those dads are".

Jacek said that the girl in the movie calling for her father to come home reminded him that there are still children calling out for their fathers, the soldiers killed in the massacre. Tomasz also wanted me to know that there were other diaspora groups present. He said that he talked to Serbian and Croatian men as he was waiting in the foyer for the theater to open. He said that there were other groups present who could also connect to the atrocities of "the system," or authoritarian governments.

Co-Creators of Knowledge

Although participants conveyed a respect for the university professors moderating the panel discussion, an element of all interviews with Poles connoted a wish to be treated as co-creators of knowledge, or experts in their own right. Jacek recalled having felt that a moderator's disposition to the audience misjudged the group's level of knowledge about Poland at the Katyń program. Jacek said: "I came to the program with a very solid base. Solid to the point, that you know, I could actually catch the panel speakers in their mistakes. But that was also very important – to see how different lecturers are also approaching the program and what their level of knowledge is about this. They are professors, they have signs…titles, but there are still some little pieces missing in their structure of knowledge. So, that was one aspect that I learned…but I didn't really share this with anyone".

Participants also described a reinforcement of their knowledge or expertise on the topic in connection to their participation. They felt the showing had reinforced to them the importance of the recognition of this event in Polish history.

Poland Today

Participants' reflections were not linear throughout our conversation and often narratives of the past connected to reflections on present Poland. Poles reflected how this movie could only have been made in a free Poland. Marek said: "Polish people are able to say what they want and use the film as a way of depicting what happened in history, which they were not able to do in the past, in the early 1960s. Things have changed. People are able to have a say in what they can discuss and there's no topic that's taboo right now".

Tomasz said: "Well, this movie could only be made now when Poland is free. Right? I could never make this movie when Poland was communist. Because…no way." He continued on to say: "When you look at this world today though, what are the 20,000 officers killed in the whole big scheme of things? Millions here, and millions there. When it's all in this perspective you lose the closeness to this. But, people, like I say, families that are left in Poland now, wives and children of these Officers that were killed. Let's face it, you know. It means everything for them". Tomasz tried to put the Katyń tragedy in a global context, but did not minimize or downplay the atrocity.

Gosia related the movie to past and current class issues in Poland. In particular, she mentioned that it was important that officers were shown in the film whereas during communism predominantly the average soldier would have been shown. Gosia said: "This was a sensitive thing because it related to personal experiences of my family and my mother's family. During that pre-war era, they had to escape. She was from the family of means at the time. On the other hand, I was raised by a father who coming from the population of the least means. And, he turned out to be a communist which was the door that was opening for him for the successful existencein the communist country. So, I was having a mother of means that was looked down upon by the communist government and the father that actually rose with the communist government".

Gosia was acutely aware of class issues. Her mother was from a wealthier family and her father was very poor, but received an elevated status and a job – "a job he did not have the education for and should have never had," she said. Her mother's more elite status was downplayed because it was not politically correct during communism. These tensions are still within her current family narrative.

Discussion

For these Poles, the outreach program was one input into their learning experience: a native country's history, a family's story, and a part of trying to make sense of past and current events. Tomasz's reflection on his outreach education experience moved from past to present. His father was a historian and he said, "My father always liked history, you know. He kind of ingrained it in me. That's why I'm interested in it." At moments he tried to analyze the content in relation to current events and put the information in context. He would then reflect on his own personal experience. The reflection process was emotional for participants like Gosia who carried "Katyń in her heart," Marek whose father was imprisoned for saying "the wrong thing" during the Soviet occupation of Poland, and Jacek who talked about the children of the dead officers in Katyń still calling out for their fathers.

However, the Poles were not a homogeneous group in their past experiences and what influenced their learning. Personally, Gosia could relate the film

to class issues within her experience during communism in Poland. Whereas Jacek's family was listening to Radio Free Europe and Marek's father was put in prison for "speaking his mind," Gosia described herself as a product of the communist system. She understood that there was controversy in the Katyń history, but she felt she had more to learn. Gosia was particularly impressed that the movie showed Polish officers, not just the common soldier. She grew up accepting more of the government's official portrayal than Marek or Jacek. Therefore, she knew of Katyń, but felt that the story challenged her even more. Because of her past experience and feeling betrayed by the government, a government she trusted, she felt that she always needed to know more, look things up, and challenge what was being presented, particularly what public officials said.

For all Poles, the movie and the panel discussion seemed to evoke a sense of reflection on an authoritarian system imposed upon them and the residual effects from it; however, the program connected to their experiences in different ways. None of them had the same identical reactions, but they all conveyed feeling part of a community viewing the film. These participants did not have a utilitarian future use for the content, but they communicated that the content was extremely important because it connected to their personal cultural experience and the memories of their family and nation. Those from Poland felt that they had unique cultural experiences to give them analytical skills of content. Although the Poles interviewed were not alive during WWII, they carried the stories of their families and they described living under an authoritarian regime. The political system in which they had lived was an important link for them in the learning process.

Poles' strong feelings that "others should know" about the program because of the historical neglect of Katyń influenced their attendance at the program in that they wanted to come to "support the program." These feelings also influenced what they wanted to learn from the program. For example, some intended to see or learn from U.S. born participants' reactions, but for Gosia, this learning was incidental. She thought that there would be mostly Polish speaking people there. However, each person's similar cultural background influenced the learning process at the event in that Poles were interested in learning about "the other."

Personal Reflection

Reflection plays a role in learning as in the learning perceived or described by participants, but it has many different inputs and outputs because of the many different contexts of learners. Reflection in the context of outreach programs was used by participants to construct self-knowledge (Eraut, 1994; Moon, 1999) or in the construction of self in reference to a participant's identity (Le Cornu, 2005). Reflective interpretation is also noted as part of constructivist learning

theory and how individuals construct knowledge. The output may be a new cognitive scheme (Piaget, 1972) or a perspective transformation (Mezirow, 1990). Reflection may or may not play a role in a complete transformative learning process. It may be a part of surface, deep, or tacit learning (Le Cornu, 2005). Reflection may play, for example, a role in reinforcement rather than a complete change in an outlook. It may modify a specific outlook and change others. As for Jacek, Gosia, Tomasz, and Marek, their experiences in the outreach program in connection to their cultural experiences comprised a complex web of connections.

Mezirow (1990) differentiates between reflection and critical reflection. He states, "Reflection enables us to correct distortions in our beliefs and errors in problem solving. Critical reflection involves a critique of the presuppositions on which our beliefs have been built" (p. 1). Critical reflection may be related to certain stages of learning. Moon (1999) describes stages of learning as noticing, making sense, making meaning, working with meaning, and transformative learning. The findings of this study suggest that most learners in the program who could describe learning associated with the content of the outreach program were involved in working with meaning and transformative learning phases or as Moon (1999) would describe as deep learning.

However, if critical reflection helps us sort out our beliefs and distortions in our own belief systems, what about Gosia, Jacek, Marek, and Tomasz's reflections? How would one categorize their accounts of a reflection on family, history, such as Tomasz's reflection on the role of his father, Marek's reflection on a free Poland, and Jacek's reflection on his own level of expertise on the topic? What about the shared appreciation of a historical experience? Participants described this type of learning and reflection as meaningful, but it may not involve critical reflection. This study puts forward the consideration whether reinforcement of previous ideas may also be an input into transformative learning. For example, appreciative reflection may actually build on previous critical reflection.

Critical reflection rejects or adjusts previous knowledge whereas appreciative reflection pushes within the base of previous knowledge to illuminate awareness (Le Cornu, 2009). The concept of appreciative reflection is related to the concept of appreciative inquiry, a research and an organizational development approach which focuses on, for example, building upon what is going right within an organization rather than a problem solving model of what is going wrong (Cooperrider, Whitney, & Stravos, 2003). Le Cornu (2009) asserts that appreciative reflection, the illumination of valued knowledge, is important to individual growth and transformational learning and suggests that if an individual's sense of wrong and right or reality was constantly challenged, it would be impossible for one to function.

For example, Gosia's participation reinforced her ideas on questioning authority, which was important to her. Her participation in the outreach program

was another input into reinforcing ideas and building on previous knowledge. At various points in her learning process, she realized that she had not been told the truth about her country's history and these may have been points of critical reflection. At this point in her learning process, questioning authority may already be part of Gosia's cognitive scheme and she emphasized she valued the reinforcement she received from the outreach program. Appreciative reflection may be a very important frame of reflection for participants and an underappreciated area of exploration in outreach programs. Often referred to as reaffirmation or "not teaching anything new," this kind of reflection may be very important to learners and to the sponsoring organization.

Reinforcement of previous knowledge was also identified as important by the learners in this study as free-choice learning studies in environmental education suggest (Boyer & Roth, 2005; Storksdieck, Ellenbogen, & Heimlich, 2005). For example, Jacek conveyed that the program played a role in reinforcing the perception of his own high level of expertise on the topic. Becher (1999) notes individuals often participate in professional development to gauge their own knowledge or to see if they are "right". Appreciative reflection (Le Cornu, 2005) also involves some element of reinforcement as the Poles conveyed in their stories.

Implications

The analysis of the narratives of these participations has practical implications for administrators, educators, and program planners in adult education. Particularly in the context of outreach education the focus is often on the transmission of new information to the general public or critical reflection, to challenge previous assumptions within the context of the new information presented by the speakers. This study suggests that appreciative reflection, the reinforcement and illumination of previously held beliefs or views, was a part of meaningful learning. The study also suggests that these members of the Polish diaspora sought out learning opportunities that fostered appreciative reflection.

Outreach programs, as demonstrated by this study, may be part of a powerful learning experience. The challenge for program planners is recognizing the kind of input the program represents for learners. The outreach education experience as it intersects with a participant's other learning experiences is not a bounded one and the learning process did not end with my interview. As an example, I presented the findings of this study three days after the Smoleńsk tragedy, the plane crash which took the lives of Polish President Lech Kaczynski and ninety five other dignitaries on the way to commemorate the Katyń massacre. This research explored an individual's perceptions of experiences at a certain moment. Perhaps individuals had an opportunity since I interviewed them to "use" the information or reflect on a different aspect of the program.

While the Polish born sample is atypical for an average outreach program, the inclusion of more individuals from a specific diaspora is normal for events focusing on particular regions or issues and this is relevant in multiple outreach education contexts. The Poles' perspectives were not homogeneous. Therefore, a diaspora needs to be considered in the complex geopolitical environment present in their national origin and in the U.S.

Strategies for incorporating the expertise of participants into programs may be needed so that participants feel their knowledge is recognized and a part of the program. Participants' expressed the desire to be respected as co-creators of knowledge and to share their expertise. Practically organizations need to explore better ways of doing this. The inclusion of diaspora groups brings an opportunity for program planners to include additional opinions in discussion. Incorporating these opinions may be a challenge or against the wishes of those who do not want to share their very personal stories, but how much richer the discussion can be with their perspectives included. The question and answer session presents one opportunity for this inclusion; however, additional forums for discussing on-line and in community centers also are possibilities.

Studies such as Taylor's (2006) have explored educators' perceptions in free choice settings whereas this study explored learners' perceptions. We need additional research bridging the educator (in this case, presenter or program moderator), program planner, and the participant perceptions. Looking at a program from the perspective of all three, particularly in the context of outreach programs, would add to our knowledge of all individuals' knowledge construction processes and how these might influence each other. It may be impossible and unwanted by participants to capture stories like these at future programs so that others may learn from them, but the challenge for adult educators is to conceptualize how we might do so.

References

1. Becher T. (1999), *Professional practices: Commitment and capability in a changing environment,* New York: Brunswick, NJ: Transaction.
2. Boyer L., Roth W. (2005, July 1), Individual/collective dialectic of free-choice learning in a community-based mapping project, *Environmental Education Research*, *11*(3), 335–351.
3. Brookfield S. (1990), Using critical incidents to explore learners' assumptions. In J. Mezirow (Ed.), *Fostering critical reflection in adulthood* (pp. 177–193), San Francisco, CA: Jossey-Bass.
4. Daudelin M.W. (1996), Learning from experience through reflection, *Organizational Dynamics 24*(3), 36–48.
5. Cooperrider D., Whitney D., Stravos J. (2003), *Appreciative inquiry handbook,* San Francisco, CA: Jossey-Bass.

6. Eraut M. (2004, July 1), Informal learning in the workplace, *Studies in Continuing Education*, *26*(2), 247–273.
7. Foreign Policy Association (2010), Retrieved on December 28, 2010 from www.fpa.org.
8. Le Cornu A. (2005), Building on Jarvis: Towards a holistic model of the processes of experiential learning, *Studies in the Education of Adults, 37*(2), 166–181.
9. Le Cornu A. (2009), Meaning, internationalization, and externalization: Toward a fuller understanding of the process of reflection and its role in the construction of the self, *Adult Education Quarterly, 59*(4), 279–297.
10. Mezirow J. (1990), How critical reflection triggers transformative learning, In J. Mezirow (Ed.), *Fostering critical reflection in adulthood* (pp. 1–20), San Francisco, CA: Jossey-Bass.
11. Moon J. (1999), *Reflection in learning and professional development,* New York, NY: RoutledgeFalmer.
12. Piaget J. (1972), Intellectual evolution from adolescent to adulthood, *Human Development, 16,* 346–370.
13. Storksdieck M., Ellenbogen K., Heimlich J. (2005, July 1), Changing minds? Reassessing outcomes in free-choice environmental education, *Environmental Education Research*, *11*(3), 353–369.
14. Taylor E. (2006a, January 1), Making meaning of local non-formal education: practitioner's perspective, Adult Education Quarterly: A Journal of Research and Theory, 56(4), 291–307.

Rola refleksji: percepcja filmu „Katyń" przez członków polskiej diaspory w Stanach Zjednoczonych

Słowa kluczowe: refleksja, andragogika, nauczanie dorosłych, Katyń, zewnętrzny program edukacyjny, edukacja międzynarodowa, polska diaspora, Stany Zjednoczone.

Streszczenie: Artykuł ten koncentruje się na roli refleksji w procesie edukacji dorosłych. Dotyczy czterech obywateli polskich mieszkających na stałe w Stanach Zjednoczonych i ich uczestnictwa w pokazie filmu „Katyń" – jako części procesu międzynarodowej edukacji dorosłych. W artykule zaprezentowana jest grupa osób i jej analiza, która jest częścią większego badania. Artykuł zwraca uwagę na potencjalną rolę osób przeze mnie badanych jako „ko-kreatorów" wiedzy w procesie edukacji międzynarodowej, ich kompleksową rolę w procesie edukacji dorosłych i własne definiowanie potrzeb edukacyjnych.

Dane do korespondencji:
Susan Yelich Biniecki, PhD, Clinical Assistant Professor of Adult and Continuing Education, Department of Administrative Leadership, School of Education, University of Wisconsin-Milwaukee, Enderis Hall 639, P.O. Box 413, Milwaukee, WI 53201-0413.
Phone: 414 229-2934.
E-mail: biniecki@uwm.edu.

Edukacja Dorosłych 2011, nr 1 ISSN 1230-929 X

SPOŁECZNE INICJATYWY EDUKACYJNE

Ewa Skibińska, Tomasz Maliszewski

WOKÓŁ DALSZYCH LOSÓW GACKIEJ GÓRKI

Słowa kluczowe: historia edukacji dorosłych II Rzeczypospolitej, Uniwersytet Ludowy w Gaci Przeworskiej, przyszłość idei Ignacego Solarza.

Streszczenie: Tekst jest wprowadzeniem do działu poświęconego przyszłości budynku po Uniwersytecie Ludowym im. Władysława Orkana w Gaci Przeworskiej. Akademickie Towarzystwo Andragogiczne wsparło bowiem społeczną inicjatywę zachowania funkcji kulturalno-oświatowych w tym miejscu, gdyż stanowi ono ważny symbol niezależnych inicjatyw w zakresie edukacji dorosłych w okresie II Rzeczypospolitej. Tym autorzy argumentują zajęcie się tematyką losów Gackiej Górki na łamach czasopisma „Edukacja Dorosłych".

W najbliższych miesiącach przesądzą się na długie lata losy budynku po dawnym Wiejskim Uniwersytecie Orkanowym w Gaci Przeworskiej. Czy zachowa on te swoje funkcje, przez które stał się od lat trzydziestych ubiegłego wieku r o z p o z n a w a l n y i w a ż n y w całym kraju, czy też – być może – to symboliczne dla historii polskiej edukacji dorosłych dwudziestego stulecia oraz dla procesów emancypowania się polskiej wsi w okresie międzywojnia miejsce zmieni – niestety zapewne już na zawsze – swój charakter? Dyskusja w tej sprawie trwa.

Redakcja „Edukacji Dorosłych" również postanowiła zabrać głos w sprawie przyszłości budynku na Gackiej Górce, wspierając projekt utworzenia tam nowoczesnej instytucji kultury i edukacji, dokumentującej z jednej strony dokonania edukacyjne polskich uniwersytetów ludowych, z drugiej zaś – próbującej na bazie koncepcji pedagogicznych Ignacego Solarza budować nowoczesne projekty działań edukacyjnych wśród mieszkańców obszarów wiejskich.

Wiejski Uniwersytet Ludowy na Gackiej Górce – widok od strony ogrodu z 1937 roku

Źródło: *Podkarpacka Biblioteka Cyfrowa* – identyfikator zasobu: oai:www.pbc.rzeszow.pl:606-5/14 (autor fotografii nieznany; data wykonania: 1937; data dostępu: 16-03-2011)

Wspieramy tym samym w niniejszym numerze przedsięwzięcie podjęte z inicjatywy środowisk ludowych – zwłaszcza Towarzystwa Uniwersytetów Ludowych, Fundacji Polski Uniwersytet Ludowy i Związku Młodzieży Wiejskiej – a wzmocnione głosem reprezentantów wielu polskich środowisk akademickich, aby znaleźć satysfakcjonujące rozwiązanie prawno-organizacyjne, przywracające temu symbolicznemu miejscu jego dawne funkcje kulturalne i edukacyjne.

Publikujemy zatem na kolejnych stronicach niniejszego numeru artykuł przypominający drogę uniwersytetu ludowego i samego Solarza do Gaci Przeworskiej, a następnie na Gacką Górkę oraz późniejsze ugruntowanie się myślenia o tym miejscu jako o pewnym symbolu.

Dalej zaś zamieszczamy trzy dokumenty:

1) *List środowisk ZMW, FPUL i TUL do marszałków województw mazowieckiego i podkarpackiego w sprawie utworzenia muzeum w budynku po Wiejskim Uniwersytecie Orkanowym Ignacego Solarza w Gaci Przeworskiej* (Warszawa 30.01.2011);
2) *List FPUL i TUL do władz gminy Gać Przeworska w sprawie utworzenia muzeum na Gackiej Górce* (Warszawa 10.02.2011);
3) *List otwarty przedstawicieli środowisk naukowych do marszałków województw mazowieckiego i podkarpackiego Panów Adama Struzika i Mirosła-*

wa Karapyty – wspierający inicjatywę przywrócenia budynkowi po byłym Wiejskim Uniwersytecie Orkanowym na Gackiej Górce jego funkcji edukacyjnych (Warszawa, luty 2011 roku).

Cieszy nas, że ten ostatni został podpisany także przez członków Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego. Liczymy bowiem, że wsparcie udzielone tej ważnej inicjatywie społecznej przez członkinie i członków naszego Towarzystwa oraz redakcję naszego środowiskowego czasopisma p o m o ż e s p r a w i e.

Wiejski Uniwersytet Ludowy na Gackiej Górce – widok współczesny

Źródło:
http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Uniwersytet_Ludowy_w_Gaci_(Podkarpacie).JPG, (autor fotografii: FilMys, data wykonania: 12-04-2009, data dostępu: 13-03-2011)

Do zabrania głosu w tej sprawie upoważnia nas również Uchwała Walnego Zebrania Członków Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego „W sprawie poparcia działań na rzecz zachowania funkcji kulturalno-oświatowej w budynku po Uniwersytecie Ludowym Ignacego Solarza w Gaci Przeworskiej", którą podjęto – przy pełnej jednomyślności wszystkich zebranych – w Kościelisku k. Zakopanego w dniu 14 kwietnia 2011 roku w następującym brzmieniu:

„Walne Zebranie Członków Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego wspiera wysiłki różnych środowisk społecznych w naszym kraju i wszelkie działania władz samorządowych Podkarpacia oraz Pani Wójt i Radnych Gminy Gać Przeworska, zmierzające do przywrócenia funkcji edukacyjno-kulturalnych budynkowi po byłym Wiejskim Uniwersytecie Orkanowym – wzniesionym w latach 1934–1936 według projektu architekta Jana Koszyc-Witkiewicza za sprawą Ignacego Solarza i jego wychowanków przy wsparciu Spółdzielni dla prowadzenia Uniwersytetów Wiejskich oraz wielu innych sił społecznych.

Miejsce to jest bowiem od czterech pokoleń ważnym ogólnopolskim symbolem edukacji dorosłych w środowiskach wiejskich i środowiskach defaworyzowanych, a związane z nim idee pozostają aktualne i godne pielęgnowania również w czasach współczesnych".

Treść powyższej uchwały wraz z deklaracją daleko idącej współpracy ze wszystkimi podmiotami, którym ocalenie ducha Gackiej Górki leży na sercu, złożoną w imieniu Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego przekazano w pierwszej kolejności radnym Gminy Gać Przeworska oraz Grażynie Pieniążek – Wójt Gminy w Gaci Przeworskiej, a także następującym osobom i instytucjom:

Bogdanowi Zdrojewskiemu – Ministrowi Kultury i Dziedzictwa Narodowego,
Katarzynie Hall – Minister Edukacji Narodowej,
Małgorzacie Chomycz – Wojewodzie Podkarpackiemu,
Mirosławowi Karapycie – Marszałkowi Województwa Podkarpackiego,
Januszowi Gmitrukowi – Dyrektorowi Muzeum Historii Polskiego Ruchu Ludowego,
Zofii Kaczor-Jędrzyckiej – b. Prezes Zarządu Krajowego Towarzystwa Uniwersytetów Ludowych i Kazimierzowi Olesiakowi – Prezesowi Fundacji Polskich Uniwersytetów Ludowych.

Kończąc niniejsze wprowadzenie, wyrażamy jednocześnie nadzieję, że wielowątkowe działania różnych środowisk, zmierzające do restauracji na Gackiej Górce „Świetlistego Domu" i ponownego uczynienia zeń – wzorem lat 1934–1939 – nowoczesnej instytucji edukacji i kultury zakończą się powodzeniem i już wkrótce będzie to znowu m i e j s c e w a ż n e na kulturalno-edukacyjnej mapie Polski.

The further fate of Gacka Górka

Key words: history of adult education in the Second Republic of Poland, Folk High School in Gać Przeworska, future of ideas of Ignacy Solarz

Summary: The text is an introduction to the chapter containing materials regarding the future of the former Folk High School n.a. Władysław Orkan building in Gać Przeworska. The Academic Andragogical Society (Pol.: Akademickie To-

warzystwo Andragogiczne) supports social initiatives concerning the preservation of cultural and educational activities at this place, because this is an important symbol of independent initiatives in the field of adult education during the Second Republic of Poland. This is how the authors justify working on the subject of the fate of Gacka Górka in the journal "Edukacja Dorosłych" (Eng.: "Adult Education").

Dane do korespondencji:
Dr hab. Ewa Skibińska
Uniwersytet Warszawski
Wydział Pedagogiczny, Katedra Andragogiki i Edukacji Ustawicznej
ul. Mokotowska 16/20
00-561 Warszawa
e-mail: emskibin@uw.edu.pl

Dr Tomasz Maliszewski
Zakład Historii Nauki, Oświaty i Wychowania
Instytut Pedagogiki
Wydział Nauk Społecznych
Uniwersytet Gdański
ul. Bażyńskiego 4
80-952 Gdańsk
e-mail: pedtm@univ.gda.pl

Edukacja Dorosłych 2011, nr 1 ISSN 1230-929 X

Tomasz Maliszewski

Gacka Górka – miejsce znaczące

Słowa kluczowe: Wiejski Uniwersytet Orkanowy w Gaci Przeworskiej (na Gackiej Górce); instytucja edukacyjna jako miejsce pedagogicznie znaczące; uniwersytet ludowy – przeszłość a teraźniejszość.

Streszczenie: Artykuł przypomina dzieje powstania jednej z najważniejszych polskich instytucji edukacji dorosłych z okresu dwudziestolecia międzywojennego – uniwersytetu ludowego prowadzonego przez Ignacego Solarza w Gaci Przeworskiej oraz ukazuje, w jaki sposób społeczny zryw ówczesnych środowisk wiejskich doprowadził do powstania nowego budynku Wiejskiego Uniwersytetu Orkanowego na Gackiej Górce.
Wiele uwagi autor poświęca również ukształtowaniu się w zbiorowej świadomości wizerunku powstałej tam placówki jako m i e j s c a s p o ł e c z n i e z n a c z ą c e g o, symbolicznego dla procesów emancypowania się polskiej wsi oraz oddolnego tworzenia się niezależnej polskiej edukacji dorosłych w XX stuleciu.
Szkic jest jednocześnie głosem w trwającej obecnie dyskusji na przyszłością budynku po byłym uniwersytecie ludowym na Gackiej Górce, apelującym o ponowne wykorzystanie tego m i e j s c a – s y m b o l u dla rozwoju kultury i edukacji.

Pytania o z n a c z e n i e jakiegoś m i e j s c a dla jakiejś s p o ł e c z n o ś c i lub/i jakiejś s p r a w y nieodłącznie, od początku dziejów, towarzyszą życiu społecznemu. Wiadomo bowiem, że między miejscami a ludźmi zachodzą rozliczne k o r e l a c j e. To niewymagający dowodzenia pewnik. Niemniej jest też faktem, że niektóre z owych miejsc t r a k t u j e m y w sposób szczególny, o d m i e n n i e od traktowania miejsc innych. Istnieje przy tym wiele powodów, dla których jakiś punkt w przestrzeni geograficznej – miejsce dotychczas uznawane za z w y k ł e – staje się z czasem m i e j s c e m w a ż n y m i zaczynamy przypisywać mu z n a c z e n i e dalekie od tego, do którego tak naprawdę predestynowałyby je jedynie jego atrybuty fizyczne oraz właściwości lokalizacji w przestrzeni. M i e j s c a w a ż n e nie istnieją więc bez znaczeń, które to my, ludzie, im nadajemy. Najpewniej zaś – i m y n i e i s t n i e j e m y b e z m i e j s c z n a c z ą c y c h (por. też np.: Męczkowska 2005; Mendel 2006).

Wśród owych miejsc uznawanych za ważne często pojawiają się m i e j s c a e d u k a c j i. W indywidualnej i zbiorowej pamięci dominują placówki szkolne, które danej jednostce lub grupie znacząco dopomogły w jej drodze ku dorosło-

ści. Bezspornie do miejsc ważnych zaliczymy także uczelnie wyższe. Pojawiają się jednak, bywa, j a k o z n a c z ą c e również inne podmioty charakteryzujące się różnorodnymi przejawami działań oświatowych – w tym te związane z edukacją dorosłych. Zdarza się, że w nazwach tych ostatnich, dla podkreślenia niezwykłej ich rangi, używa się nawet zaczerpniętego ze świata akademickiego określenia uniwersytet (powszechny, ludowy, regionalny, niedzielny itp.), co niewątpliwie podkreśla ich wyjątkowy charakter[1].

Niniejsze rozważania dotyczą właśnie jednego z takich w a ż n y c h m i e j s c: Gackiej Górki, na której przed 85 laty otwarto Solarzowy uniwersytet.

Wznosimy gmach! My młodzi, silni, zwarci.
Choć w oczy sypie piach,
Choć los jest dla nas krwawy,
Wznosimy gmach…
My hardzi. I uparci,
Gmach szczęścia, naszej sławy

Jerzy Świrski (1937, s. 22)

Gacka Górka to m i e j s c e – zarówno w znaczeniu geograficznym, jak i w znaczeniu symbolicznym. Geograficznie to wzniesienie nieopodal wsi gminnej Gać w południowo-wschodniej części Kotliny Sandomierskiej w dzisiejszym województwie podkarpackim (pow. przeworski). Przez lata nadano jej jednak znaczenie, dalece wykraczające zarówno poza geograficzny obszar Podkarpacia, jak i historyczny okres polskiego międzywojnia. W sensie symbolicznym to zatem współcześnie miejsce–symbol – ważny element rodzimych m i t ó w z a ł o ż y c i e l s k i c h zarówno dla emancypowania się polskiej wsi, jak i tworzenia się niezależnej polskiej edukacji dorosłych w XX stuleciu.

Świt idei

Koncepcje założenia prowadzonego samodzielnie przez młodzież ludową uniwersytetu ludowego (UL) kiełkowały w różnych środowiskach młodowiejskich od drugiej połowy lat 20. XX wieku. Wszystkie pięć działających w tym czasie w Polsce instytucji tego typu podporządkowanych było bowiem organi-

[1] Aby nawiązać do tytułowego zagadnienia artykułu, zauważmy, że pytania o rolę uniwersytetu ludowego jako m i e j s c a w przestrzeni publicznej formułowane bywają współcześnie stosunkowo często (por. np.: Straatsma-Westerhof 2000, s. 163–166; Berndtsson 2003, *passim*; Byczkowski 2003, s. 360–362; Jurgiel 2003, s. 343–345; Kulich 2002, *passim*; Maliszewski 2010, s. 45–61; Stopińska-Pająk 2010, s. 13–22).

zacjom patronackim[2], których wytyczne znacząco rzutowały na kierunki ich aktywności edukacyjnej i profile wychowawcze.

Postulaty powołania do życia niezależnego zakładu oświatowego kształcącego liderów wiejskich organizacji młodzieży po 18 roku życia pojawiały się zwłaszcza, od chwili jego powstania w czerwcu 1928 roku, w łonie Związku Młodzieży Wiejskiej RP „Wici". Głosy te nasiliły się zwłaszcza po nieudanym eksperymencie uruchomienia przez Związek Nauczycielstwa Polskiego kolejnego uniwersytetu ludowego w Nałęczowie (1930–1931), kiedy to ucząca się tam młodzież, aby kontynuować naukę, musiała przejść do prowadzonego przez Ignacego Solarza Uniwersytetu Ludowego w Szycach k. Krakowa (rok zał. 1924). Jak wspominała po latach jego żona Zofia:

Przynieśli z sobą ducha buntu i zamysł o budowie niezależnej chłopskiej placówki wychowawczej. Chrzestny [Ignacy Solarz – przyp. red.] *zanotował w »Roczniku sprawozdawczym«, który wydawaliśmy co rok, po obu kursach, zimowym i wiosennym: »Zebrano na razie drobną sumę i wybrano komitet, który plan działania przedłoży zjazdowi w maju«* (Solarzowa 1985, s. 247).

Zamknięcie jesienią 1931 roku UL-u w Szycach, w którym dotychczas kształcili się młodzi działacze ruchu ludowego, działania na rzecz własnej uczelni wiejskiej zdecydowanie przyspieszyło. Emocjonalny komentarz do tych wydarzeń znajdziemy między innymi w anonimowej broszurze pt. *Wiejski Uniwersytet Orkanowy…* z 1933 roku:

Rosnącej tej siły wsi boją się bardzo ci, którzy widzą w niej utratę własnych przywilejów i nieprzejednanymi są wrogami praktycznej demokracji. Podstawili nogę uczelni i zamknęli ją we wrześniu 1931 r. Odebrali zapomogę rządową i wyrzucili pracowników, którzy idei swej za chleb oddać nie mogli. Taki jest zawsze los darów z łaski. Założyli tę uczelnię nauczyciele »dla ludu«, a kiedy sami przestali być wolnymi, oddali i dzieło swoje na służbę. Chłop zaś, który na samodzielną nie zdobyłby się myśl, zdany byłby na wiecznie kapryśną łaskę i opiekę dobroczyńców i wlókłby się tak w ogonie społecznym za innymi (WUO [1933], s. 4).

Po decyzji Związku Nauczycielstwa Polskiego o zawieszeniu działalności szyckiej placówki w początkach października 1931 roku Prezydium Zarządu Głównego ZMW RP zwołało do Warszawy w trybie pilnym naradę celem omówienia zaistniałej sytuacji. Wzięło w niej udział kilkudziesięciu reprezentantów różnych organizacji i instytucji społeczno-oświatowych z całego kraju. Jednogłośnie przyjęto na niej rezolucję następującej treści:

„Zebrani w Warszawie dnia 8 października 1931 roku na zaproszenie ZMW RP pracownicy społeczno-oświatowi stwierdzają, że zamknięcie Orkanowego Uniwersytetu Wiejskiego w Szycach jest wielką krzywdą dla pracy

[2] Trzy – Towarzystwu Czytelni Ludowych, jeden – Związkowi Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych, jeden – Seminarium dla Nauczycielek Szkół Rolniczych w Sokołówku (Popławski 1985, s. 29).

społeczno-wychowawczej na wsi i uważają, że należy podjąć wytężoną pracę w celu ponownego utworzenia analogicznej placówki społeczno-oświatowej. Zebrani uważają, że inicjatywę organizacyjną w tej sprawie winny w dalszym ciągu prowadzić władze organizacyjne ZMW RP" (Uchwała 8-10-1931; *Ku nowym Szycom.* „Wici" 1931, nr 42).

Ważnym etapem drogi do niezależnego uniwersytetu ludowego stały się postanowienia, które zapadły podczas Walnego Zjazdu ZMW RP, obradującego w stolicy w dniach 1 i 2 listopada tegoż roku. Podjęto tam bowiem oficjalną decyzję o ustanowieniu własnego UL-u i poprowadzeniu go przez Związek samodzielnie. Wśród podjętych wówczas uchwał, wyznaczających kierunki pracy całej organizacji młodzieży na najbliższe lata znalazły się zatem również te, dotyczące powołania „Nowych Szyc". Przywołajmy je w całości:

1. Walny Zjazd ZMW RP stwierdza, że wykrystalizowanie się idei i odrębnych metod pracy w Uniwersytecie Orkanowym dokonało się przed wszystkim dzięki pracy kol. Solarzów – przeto Nowe Szyce należy tworzyć w najściślejszym porozumieniu i współdziałaniu z nimi.
2. Zjazd wzywa poszczególne koła młodzieży wiejskiej do nabycia przynajmniej jednego udziału w spółdzielczej organizacji Nowych Szyc.
3. Zjazd wzywa członków do jednania udziałowców i zbierania ofiar wśród obywateli i organizacji wiejskich (Deklaracja 1/2-11-1931; „Wici" 1931, nr 45–46).

Dla ich utworzenia zdecydowano się stworzyć odrębny podmiot gospodarczy oparty prawo o spółdzielczości rolniczej. Zarząd ZMW RP powołał zatem stosowny komitet, który to przygotował statut i w ciągu trzech miesięcy przeprowadził oficjalną rejestrację Spółdzielni Rolniczej dla Prowadzenia Uniwersytetów Wiejskich (SRdPUW). Warszawski Sąd Okręgowy wpisał ją do rejestru pod datą 15 lutego 1932 r. Przewodnictwo zarządu Spółdzielni objął Maciej Rataj – b. marszałek Sejmu RP, podówczas redaktor naczelny „Zielonego Sztandaru", a w jej radzie nadzorczej znalazło się wiele wybitnych postaci życia społecznego, politycznego i naukowego – m.in.: Franciszek Bujak, Jadwiga Dziubińska, Irena Kosmowska, Stanisław Kot, Maksymilian Malinowski, Helena Radlińska, Marian Rapacki, Stanisław Thugutt i Czesław Wycech, a także Ignacy Solarz – b. dyrektor UL-u w Szycach i Piotr Świetlik – prezes stowarzyszenia absolwentów Szyc (WUO [1933], s. 5; Kołodziejczyk 1987, s. 86). Sekretarzem Zarządu Spółdzielni do prowadzenia Uniwersytetów Ludowych została Zofia Mierzwińska[3]. Ambicją władz spółdzielni stało się „wypracowanie funduszów na budowę i utrzymanie niezależnego od jakichkolwiek subsydiów

[3] Absolwentka Wolnej Wszechnicy Polskiej, znana działaczka oświatowa i stypendystka Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego (dzięki czemu, dodajmy, została wybitną znawczynią szkół rolniczych i uniwersytetów ludowych w Szwecji i Czechosłowacji). Po ponad sześciu dekadach od tamtych wydarzeń pisała ona, że SRdPUW „służyła realizacji hasła: »Sprawy wsi – wieś bierze we własne ręce«" i „dorzuciła poważną cegiełkę do budowy Wiejskiego Uniwersytetu" (Mierzwińska-Szybka 1997, s. 96).

z zewnątrz uniwersytetu ludowego. […] Tylko zbiorowy wysiłek wiciarzy z całego kraju, poparty dorobkiem gospodarczym spółdzielni, mógł dać efekt" (Kołodziejczyk 1987, s. 86).

Na Zjeździe zadecydowano też ostatecznie, że wypracowany w latach 1924–1931 w UL-u w Szycach kierunek pracy oświatowo-wychowawczej powinien być kontynuowany, co przesądziło ostatecznie o dalszych – niezbyt po wydaleniu z Szyc jasnych – losach zawodowych (i osobistych) Ignacego i Zofii Solarzów. Im to powierzona została misja prowadzenia nowej placówki.

Ze względu na znaczne przyspieszenie spraw związanych z powołaniem przez ZMW RP swojego UL-u należało w trybie pilnym zdecydować o jego lokalizacji. Pojawiło się kilka propozycji (wspomniano już wyżej o inicjatywie nałęczowian, ale też na przykład „sandomierzanie chcieli mieć »Nowe Szyce«"). Intensywnie „szukano miejsca w kraju na ten uniwersytet, nie licząc jeszcze na Gać" (Solarzowa 1985, s. 256).

Gać

Jak zatem uniwersytet trafił właśnie pod Przeworsk? Tak naprawdę była to oddolna inicjatywa lokalnego środowiska Młodzieży Wiejskiej, które na swym III zjeździe powiatowym w pobliskiej Gaci wsi Markowej, w dużej części za sprawą absolwentów Szyc, już we wrześniu 1931 roku podjęło uchwałę, aby tworzyć „Nowe Szyce" własnymi siłami. Tak więc działania podejmowane przez ZMW RP na szczeblu centralnym zostały znacząco wsparte wolą przygarnięcia UL-u przez konkretną – aktywną i świadomą, a więc gwarantującą sukces całego przedsięwzięcia – społeczność. Przywołajmy fragment opracowania Feliksa Popławskiego:

W krytycznej sytuacji z zaskakującą inicjatywą wystąpiła duża uspołeczniona wieś Gać w powiecie przeworskim. Oto młodzi jej mieszkańcy, byli słuchacze uniwersytetu w Szycach, zaprosili po prostu Solarza z rodziną i całą placówkę wychowawczą pod swoje chłopskie strzechy, bo lokalu mogącego ją pomieścić w całości pod jednym dachem wieś nie posiadała. Zaproszenie zostało przyjęte i tak został rozpoczęty jesienią 1932 roku drugi okres pracy Wiejskiego Uniwersytetu Orkanowego (Popławski 1985, s. 28)[4].

Wśród członków społeczności lokalnej szczególnie zaangażowanych w sprawę uruchomienia UL-u na terenie Gaci Zofia Solarzowa wymieniała ze szczególną serdecznością Piotr Świetlika z Chodakówki, Marię Kubicką z Sieteszy, Włodzimierza Kojdra z Grzęski oraz Franciszka Fołtę i Jacka Brożbara

[4] Także inni autorzy wskazują na specyficzny, społecznikowski charakter wsi Gać – zob. np. opracowania Władysława Fołty (idem 1969; idem 1987). Takie sądy, jak np. opinia Franciszka Śliwy pojawiają się z rzadka: „Sama wieś Gać nie zachwyciła mnie specjalnie. Bieda piszczała tam w niejednej chacie, a ludzie wydali mi się jacyś nieufni, zamknięci w sobie, to znów zarozumiali" (Śliwa 1985, s. 85).

z Gaci. Ten ostatni zaoferował na tymczasową siedzibę uniwersytetu swój dom, co ostatecznie przesądziło o wyborze właśnie tego miejsca.

Gaccy gospodarze, tak jak Jacek, oddawali dla uniwersytetu swoje domy, zgłaszali w ustalonych terminach podwody, krzątali się wokół przygotowań izby Koła Młodzieży Wiejskiej „Wici" na wykłady, a swoich izb na internat. Nasze mieszkanie, jadalnia internatu i kuchnia mieściły się u Jacka. […]. Izby swoje oddawali: Franek Dzień, przyjaciel i sąsiad Jacka, Józef Tadla, Józef Machniak, Józef Bemben, Franciszek Drozd i inni. Jeszcze inni służyli podwodami. Wieś wchłonęła nie tylko naszą rodzinę, ale uniwersytet jako swoją, serdeczną sprawę (Solarzowa 1985, s. 255).

Mimo kłopotów finansowych oraz konieczności odejścia na pewien czas – ze względu na trudne warunki lokalowe – od niektórych elementów UL-owskiej tradycji już jesienią 1932 roku uruchomiony został w Gaci pierwszy kurs męski[5].

Gacka Górka

Niemal równolegle z rozpoczęciem pierwszego kursu – w dniu 4 listopada 1932 roku – powołano do życia regionalny komitet budowy uniwersytetu ludowego, który we współpracy z SRdPUW, która w skali ogólnopolskiej koordynowała wszelkie kwestie prawno-finansowe przedsięwzięcia, rozpoczął przygotowania do praktycznej realizacji idei budowy od podstaw niezależnego UL-u. Komitet zorganizowano z inicjatywy absolwentów UL-u w Szycach z Podkarpacia oraz koła ZMW RP „Wici" w Gaci – *przy dużym współudziale samodzielnych organizacji z powiatów: przeworskiego, łańcuckiego, częściowo rzeszowskiego i brzozowskiego* (Dyksiński 1967, s. 28).

Miejsce pod siedzibę nowego uniwersytetu ludowego wybrano niezwykle starannie – na górującym nad wsią Gać wzniesieniu, które odkupiono od miejscowego gospodarza Rusinka. Umieszczenie budynku właśnie na wzgórzu miało wyraźny wymiar symboliczny. Miał on bowiem być z daleka widoczny i oddziaływać na jak najszerszą okolicę.

Plany zostały stworzone nieodpłatnie przez architekta Jana Witkiewicza[6] i obejmowały łącznie aż cztery budynki posadowione na obwodzie prostokąta:

---

[5] Dygresyjnie można tu przywołać początki uniwersytetów ludowych w Skandynawii, kiedy to w pierwszych latach funkcjonowania najczęściej lokowano je w domach włościańskich w samym centrum osad rolniczych – podobnie jak w latach 1932–1936 w Gaci – a samo zakwaterowanie słuchaczy „ułożone było w sposób całkiem prosty" w okolicznych zagrodach (Åkerlund 1975, s. 15).

[6] Chodzi tu o Jana Koszczyca-Witkiewicza (1881–1958) – wybitnego polskiego architekta i konserwatora zabytków, bratanka twórcy stylu zakopiańskiego Stanisława Witkiewicza (zob. np. Mockałło 2006, s. 9–13).

- budynek główny (zwrócony frontem w stronę wsi) – który miał pomieścić sale wykładowe, salę teatralną, bibliotekę, świetlicę i kilka mniejszych pracowni;
- dwa budynki (wyznaczające boki planu) – które zamierzano przeznaczyć na sypialnie słuchaczy;
- budynek gospodarski (zamykający plan czworoboku od tyłu) – w którym planowano kuchnię i jadalnię, a także pralnię, spiżarnię i magazyny.

Były to zatem zamierzenia bardzo ambitne, wybiegające daleko w przyszłość. Do chwili wybuchu wojny udało się wybudować jedynie jeden z domów. Na kolejne nie starczyło już czasu. Po wojnie – mimo początkowo sprzyjającego dla uniwersytetów ludowych klimatu (1945–1948) niestety inwestycji już nie kontynuowano.

Budynek Wiejskiego Uniwersytetu Orkanowego na Gackiej Górce od frontu (1937)
Źródło: *Podkarpacka Biblioteka Cyfrowa* – identyfikator zasobu: oai:www.pbc.rzeszow.pl:606-10/14 (autor fotografii: nieznany; data wykonania: 1937; data dostępu: 12-03-2011)

Styl domu »wydumali« Chrzestny z architektem nie byle jakim, bo samym profesorem Janem Witkiewiczem. Wędrowali obaj po Gaci i okolicznych sąsiednich wsiach, oglądali stare domy, badając najdrobniejsze nawet szczegóły ich architektury. Potem Witkiewicz z tych różnych fragmentów, czasem drobnych, podpatrzonych w ciekawych starych domach, opracował plan pięknej budowy. Jej styl tutejszy, stosowany w drewnie, przeniósł na kamień i cegłę, bo dom miał być niezniszczalny, wieczny… (Solarzowa 1985, s. 272–273).

W budowie uczestniczyło dziesiątki ochotników, którzy z wielkim poświęceniem i w dużej mierze społecznie przystąpili do realizacji idei (por. zał. nr 2). „Świetlisty Dom" otwarto uroczyście w 1936 roku. Słuchacze kolejnych kursów mogli już zatem kontynuować swą edukację w pięknym nowym budynku gackiego Wiejskiego Uniwersytetu Orkanowego[7].

WUO – miejsce symboliczne

Samo miejsce już w chwili tworzenia urosło do rangi symbolu. Niezwykle trafnie opisuje to Stanisław Dyksiński:

„Wzniesienie Uniwersytetu Ludowego w Gaci wysiłkiem chłopów było olbrzymim moralnym zwycięstwem idei Solarza. Okazało się, że wieś nie tylko pragnie, lecz i umie swoje pragnienie realizować czynem. Budowa Uniwersytetu Ludowego w Gaci była patriotyczną i społeczno-ideową demonstracją siły moralnej i politycznej chłopów z całej Polski. Uniwersytet Ludowy stał się więc »moralną i materialną« własnością ruchu młodego pokolenia wsi" (Dyksiński 1967, s. 28).

Wielu badaczy – jak na przykład Franciszek Ziejka – widzi pojawienie się Uniwersytetu na Gackiej Górce jako wynik długiej drogi polskiego chłopa ku podmiotowości i podkreśla, że na drodze do tej placówki pojawiły się wcześniej w obszarze rodzimej wsi inne, ważne kulturowo miejsca, takie jak szkółki ludowe, biblioteki i czytelnie czy domy ludowe. Tak więc Solarzowy Wiejski Uniwersytet Orkanowy nie jest jakimś ekskluzywnym, unikalnym wytworem społecznego krajobrazu polskiej wsi, a kolejnym, wyższym stadium rozwojowym wiejskiej przestrzeni edukacyjnej, *właściwie dopiero zwieńczeniem długiego okresu budzenia się wsi polskiej z wiekowego snu niewoli i ciemnoty* (Ziejka 1991, s. 16).

Istnieje przy tym powszechna zgoda badaczy, iż Gacka Górka i związana z nią działalność oświatowo-wychowawcza Ignacego Solarza odegrała kapitalną rolę w emancypowaniu się polskiej wsi w dwudziestoleciu międzywojennym, mając też swój wkład w rozwój polskich koncepcji pracy edukacyjnej z dorosłymi. Podkreślało to w swych analizach wielu historyków, pedagogów społecznych czy andragogów.

Jako reprezentatywne przykłady ich wniosków przywołajmy tu np. opinię Aleksandra Łuczaka sprzed trzech dekad: *W latach trzydziestych szczególną rolę w kształceniu chłopskich inteligentów odegrał Uniwersytet […] w Gaci kierowany przez Ignacego Solarza. »Podniesienie chłopskiego ducha« stawiał*

[7] Np. Franciszek Duczek – animator powojennego UL-u w Grzmiącej tak wspominał tamte wydarzenia: „Do uniwersytetu ludowego wybrałem się w pierwszych dniach listopada 1936 r. Kurs nasz odbył się już w nowym domu, który został wybudowany wysiłkiem i ofiarnością wiciarzy w całym kraju. Sami również zbieraliśmy na jego budowę datki. Ciężkie było wtedy życie ludzi i wiejskiej młodzieży. Tym bardziej dom ten był dla nas drogi" (idem 1967, s. 110).

Solarz jako zasadniczy cel swojej placówki. Przygotowywała ona swoich słuchaczy nie do określonego zawodu, ale do pracy społecznej w różnych dziedzinach życia wsi. Dlatego też nie na zdobywanie wiadomości, ale na kształtowanie charakterów oraz postawy moralnej i życiowej słuchaczy kładziono główny nacisk. Szczególną wagę przywiązywano do rozbudzenia w nich aktywnego stosunku do zjawisk zachodzących w życiu społecznym. Duży nacisk kładziono na kształtowanie wartości etycznych i życia psychicznego (Łuczak 1982, s. 241).

Współcześnie Wiesław Jamrożak twierdzi: *Uniwersytet ludowy Solarza był właściwie zakładem wychowawczym o charakterze ogólnokształcącym, przeznaczonym dla młodzieży w wieku poszkolnym. Chodziło w nim jednak nie o zaznajamianie wychowanków z podstawami usystematyzowanej wiedzy, ale przede wszystkim o kształtowanie światopoglądu, o przygotowanie do uczestnictwa w życiu społeczno-kulturalnym wsi i narodu. Wychowankowie placówek kierowanych przez Solarza mieli odegrać przodującą rolę w społeczno-kulturalnej i gospodarczej aktywizacji wsi. […] Profil kształcenia i wychowania realizowany w uniwersytecie ludowym Solarza był jedną z najbardziej wymownych egzemplifikacji tzw. tendencji kreatywnej, występującej w oświacie pozaszkolnej Polski międzywojennej* (Jamrożek 2010, s. 57).

W jednym z ostatnio opublikowanych szkiców Agnieszka Stopińska-Pająk odnotowała, iż *tym, co uderza, kiedy analizujemy działalność uniwersytetu ludowego, jest niezwykły szacunek dla przestrzeni w jej wymiarze zarówno fizycznym, terytorialnym, jak i symbolicznym. Przestrzeń bywa świadomie zagospodarowywana i kształtowana na potrzeby kształcenia/wychowania ludzi dorosłych* (Stopińska-Pająk 2010, s. 15). Jest pewnym, że placówka na Gackiej Górce doskonale wpisuje się w powyższe stwierdzenie. Wybudowany tam w latach 1934–1936 za sprawą Stronnictwa Ludowego, Związku Młodzieży Wiejskiej „Wici" oraz Ignacego Solarza na potrzeby Wiejskiego Uniwersytetu Orkanowego „Świetlisty Dom" stał się »m i e j s c e m s p o ł e c z n i e (i p e d a g o g i c z n i e) z n a c z ą c y m«.

Obecnie – gdy toczy się dyskusja o jego przyszłości – warto zapewne było te kwestie przypomnieć.

Załącznik nr 1:

Odezwa Spółdzielni dla prowadzenia Uniwersytetów Wiejskich w sprawie budowy nowego Uniwersytetu Ludowego. Warszawa, luty 1932 r.

Od szeregu lat już kształci Orkanowy Uniwersytet Wiejski w Szycach młodych przodowników życia wiejskiego. Uczył młodzież wiejską szeroko otwierać oczy, żeby widziały, co się dokoła niej dzieje i w czym tkwią siły budujące jutro. Budził drzemiące serca, żeby biły nie tylko tęgo, ale zgodnie z gromadą. Kto pobył jakiś czas w Szycach, ten z nich innym wracał człowiekiem, ten twierdził,

że Polska ma być zamieszkana przez wolnych obywateli, którzy potrafią jej bronić, wzbogacać i z głębi serca ją miłować, czyniąc zadość potrzebie własnej duszy. W ten sposób jak gdyby zapalono kilkaset nowych światełek, żywo promieniujących na wsi.

Dziś Szyce stoją pustką. Dziełu planowego dźwigania samodzielnego życia wsi stała się krzywda i powinna być naprawiona. Z tych względów postanowiliśmy stworzyć nowy Wiejski Uniwersytet Orkanowy, nowe Szyce, własną siłą dźwignięte i własną idące drogą. Nie jedne Szyce, ale tyle, ile ich sprawa podźwignięcia wsi polskiej wymaga – w każdym województwie, w każdym powiecie, kiedy będzie po temu sposobność. Jeżeli maleńka Dania, nie większa od polskiego województwa, ma takich szkół, takich jasno świecących ognisk prawie 60, my, Polska, powinniśmy dążyć do tego, aby ich mieć o wiele, wiele więcej. Ale nie chcemy być żebrakami, czekającymi na dary rzucone z łaski nawet na należną pomoc ani na czyjąkolwiek opiekę. Praca, którą podejmujemy godna jest najszerszego poparcia, ale zacznijmy od tego, żebyśmy sami ją poparli. Ciężki jest czas i małe są nasze siły, ale właśnie dlatego musimy iść naprzód, choćby z największym trudem – do lepszych czasów, po większe siły.

Źle dziś jest na wsi, ale nie usuniemy tego zła, póki nie wniesiemy na wieś Oświaty. Nie pomogłaby ludowi polskiemu, nie ulżyłaby mu w nędzy ani władza polityczna, choćby całą ją zdobył, ani ziemia, choćby całą ją posiadł, jeśliby nie potrafił być wolnym i rozumnym twórcą nowego, szlachetniejszego życia. Żeby tworzyć, trzeba wszystko, co się w kraju i świecie dzieje, rozumieć, trzeba mieć w sobie męstwo do walki i w piersiach serce, które nie będzie samolubne. I trzeba przede wszystkim nauczyć się być cząstką tej wielkiej gromady, która nazywała się Polską.

Dlatego nawołujemy Was do wspólnej pracy. Dźwignijmy razem wielki i jasny dom szkoły obywatelskiej, poświęcony pracy, myśli i życiu ludzi wolnych. Małe dziś jeszcze mamy siły, ale przecie z wielu małych źródeł urośnie potężna rzeka.

Początek jest już zrobiony. Z zapoczątkowania Związku Młodzieży Wiejskiej Rz. P. grono jego członków oraz przyjaciół tego ruchu założyło Spółdzielnię dla prowadzenia Uniwersytetów Wiejskich. Chcielibyśmy jak najprędzej utworzyć 1-szy taki Uniwersytet, później inne, w miarę sil i możności. Dla utrzymania takiej szkoły i jej pracowników trzeba nabyć kawałek ziemi i wznieść lub przerobić budowlę, nabyć potrzebne urządzenia.

Dopomóżcie nam urzeczywistnić ten zamiar. Zapisujcie się na członków Spółdzielni dla prowadzenia Wiejskich Uniwersytetów Ludowych i wpłacajcie udziały. Kogo samego nie stać, niechaj z innymi łączy się w koła. Dawajcie Spółdzielni ofiary na założenie Uniwersytetu Orkanowego. Zachęcajcie innych, mówcie o tym, jak o swojej ukochanej pracy. A potem przysyłajcie do szkoły delegatów, żeby Wam przynieśli ognia, od którego będą się rozpalały nowe ogniska.

Zamiar jest trudny, ale sprawa jest wielka. Pokażemy, że umiemy sami swoją przyszłość budować.

Zarząd:

Maciej Rataj – prezes, Bolesław Babski – wiceprezes, Piotr Banaczkowski – skarbnik, Zygmunt Załęski – sekretarz, Jan Domański.

Rada Nadzorcza:

Prezydium: Zygmunt Chmielewski – prezes, Helena Radlińska – wiceprezes, Marian Rapacki – wiceprezes, Czesław Wycech – sekretarz

Członkowie: prof. Franciszek Bujak – Lwów, Franciszek Ciastek – Sandomierskie, Jadwiga Dziubińska – Warszawa, Irena Kosmowska – Warszawa, prof. Stanisław Kot – Kraków, Maksymilian Malinowski – Warszawa, prof. Leon Marchlewski – Kraków, Zygmunt Nowicki – Warszawa, Ignacy Solarz – Szyce, Piotr Świetlik – Łańcut, Stanisław Thugutt – Warszawa.

Warszawa, w lutym 1932 r.

Tekst załącznika nr 1 na podstawie: *Związek Młodzieży Wiejskiej RP „Wici" w walce o postęp i sprawiedliwość społeczną. Wybór dokumentów 1928––1948.* Przedmowa D. Gałaj; wstęp i opracowanie E. Gołębiowski i S. Jarecka-Kimlowska. LSW, Warszawa 1978, s. 81–82. Por. też: „Wici" 1932, nr 10.

Załącznik nr 2:

Fragmenty wspomnień Zofii Solarzowej, dotyczące budowy budynku Wiejskiego Uniwersytetu Orkanowego na Gackiej Górce

[…] Zaczyna się bowiem misterium budowy, jedyne w swoim rodzaju, niepowtarzalne. Miejsce już ustalone, ziemia zakupiona. Kolega Bolesław Babski, adwokat, wiciarz i serdeczny nasz przyjaciel, załatwił ostatecznie formalności z Rusinkiem, dotychczasowym właścicielem »Gackiej Górki«, bo tak będziemy to nasze, jedyne na świecie miejsce nazywali.

Jadą wozy z materiałami na budowę. Setki wozów ze wsi, z lasów, od Wisłoka, z husowskich kamieniołomów, czasem dziesiątki kilometrów. Jadą bogaci i biedni. Kto może – końmi, kto ich nie ma – krowami. Dziewczęta z kursu żeńskiego, odbywającego się właśnie, doją krowy, których wymiona wezbrały mlekiem w czasie długich godzin zwózki.

Wiozą piasek z Wisłoka, cegłę, drewno, cement, wapno i kamień z dalekiego Husowa. Antek Styś ma pokrwawione ręce od wydobywania i ładowania kamienia.

Oprócz kilku płatnych pracowników wszyscy dają tu robotę bezinteresownie. I jaką robotę! Jedyną nagrodą będzie dla nas wszystkich ten Dom. Mówimy już o nim: »Świetlisty Dom«. Co dzień przychodzi kilka kół wiciowych, po-

cząwszy od gackiego koła, wszystkie okoliczne, co ja mówię – spod Jarosławia i Przemyśla to już nie okoliczne. Często nocują w Gaci. Porządek i kolejność ustalona. Każde koło wie, kiedy ma przyjść i jak długo pracować. O świcie młodzież staje ze śpiewem na »Górce«. Pieśń rozlega się po rannej rosie, ludzie witają wschodzące słońce i tę gromadkę śpiewającą.

[…] Gdyby widział to ktoś obcy, gdyby też zauważył, że w dni powszednie ludzie w gaci spoglądają na »Górkę«, mówią o niej, czasem odrywają się nawet od swojej roboty i idą ku budowie, żeby zobaczyć, kto tam dziś pracuje i jak idzie robota, skąd przywieziono piasek czy cement, jak choć przez chwilę pomagają bodaj przy mieszaniu wapna, pomyślałby, że wieś i okolica buduje jakiś ołtarz wyżynny, obiekt kultu społecznego, dom nadziei i miłości.

Roboty prowadzi majster budowniczy Józef Wilk z Siedleczki z synem Janem. Są to nie lada fachowcy, a także ideowi ludowcy i wiciarze. Dlatego pracują tak jak młodzież, bez wynagrodzenia.

[…] Ludziom w Gaci dobrze było z tą budową, wesoło i bezpiecznie. Słuchali śpiewu, śpiewali sami, pokazywali dzieciom, a starsze dzieciaki wysyłali, aby też pomagały. Często towarzyszyła nam piosenka, którą śpiewaliśmy i przy robocie, i przy podkładaniu wianków pod węgła Domu, uroczystości słowiańskiej, zastępującej poświęcenie kościelne, a także po roku przy otwarciu Domu.

Oj budujemy Dom, górną kamienicę,
Dla wielkiej rodziny, dla wielkiej rodziny
Kuźnię i świetlicę…

[…] W 1936 roku otwieraliśmy uroczyście pierwszy dom, jeden z dwóch przeznaczonych na sypialnie. Ten dom stoi do dziś, w nim stało się tak wiele, on sam był w trudnym czasie fortecą, kuźnią i domem rodzinnym. Symbolem tego, co dziś tak łatwo przychodzi nazywać p r a c ą s p o ł e c z n ą. Następnych nie zdążyliśmy wybudować.

Otwarcie Domu odbyło się prosto i radośnie. Ludzi znów był tłum. Przy słowach Chrzestnego [I. Solarza – *przyp. red.*]: »Otwieramy twoje drzwi i okna na pola, na wieś, na Polskę i na świat« – otworzyły się jednocześnie wszystkie okna od strony zebranego tłumu, a w oknach ukazały się roześmiane, rozśpiewane dziewczęta…

Tekst załącznika nr 2 na podstawie: Z. Solarzowa, *Mój pamiętnik*. LSW, Warszawa 1985, s. 273–276.

Bibliografia

1. Åkerlund E. (1975), *Storstugan. Historien om den svenska folkhögskolan.* Bohusläningens AB, Uddevalla.
2. Berndtsson R. (2003), *Nya folkhögskolor. En uppföljningsstudie av de folkhögskolor som blivit självständiga mellan åren 1991–2000.* ”Folbildningsrådet utvärderar 1”, Folkbildningsrådet, Stockholm.

3. Byczkowski M. (2003), *Uniwersytet Ludowy – „Szkoła dla Życia”*, [w:] M. Byczkowski, T. Maliszewski, E. Przybylska (red.), *Uniwersytet ludowy – szkoła dla życia*. Kaszubski Uniwersytet Ludowy, Wieżyca, s. 346–364.
4. Deklaracja (1/2-11-1931), *Deklaracja ideowa oraz uchwały Walnego Zjazdu ZMW RP. 1931, listopad 1–2, Warszawa*, [w:] *Związek Młodzieży Wiejskiej RP „Wici” w walce o postęp i sprawiedliwość społeczną. Wybór dokumentów 1928–1948.* Przedm. D. Gałaj; wstęp i oprac. E. Gołębiowski, S. Jarecka-Kimlowska. Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza [dalej: LSW], Warszawa 1978, s. 72–80.
5. Duczek F. (1967), *Pobyt w Uniwersytecie Ludowym,* [w:] *Moja droga do uniwersytetu ludowego. Wspomnienia wychowawców i wychowanków uniwersytetów ludowych*. Wybór, wstęp i oprac. S. Dyksiński. LSW, Warszawa, s. 110–113.
6. Dyksiński S. (1967), *W poszukiwaniu rodowodu*, [w:] *Moja droga do uniwersytetu ludowego. Wspomnienia wychowawców i wychowanków uniwersytetów ludowych*. Wybór, wstęp i oprac. S. Dyksiński. LSW, Warszawa, s. 11–17.
7. Fołta W. (1969), *Wieś Gać – 100 lecie Kasy Spółdzielczej*. LSW, Warszawa.
8. Fołta W. (1987), *Życie z własnego nadania.* Wstęp J. Szczepański, J. Tejchma. LSW, Warszawa 1987.
9. Jamrożek W. (2010), *Uniwersytet ludowy Ignacego Solarza a ruch młodochłopski II Rzeczypospolitej*, [w:] E. Sapia-Drewniak, J. Janik-Komar (red.), *Uniwersytety ludowe i inne formy oświaty dorosłych*, Uniwersytet Opolski, Opole, s. 53–59.
10. Jurgiel A. (2003), *Współczesna koncepcja uniwersytetu ludowego jako szkoły dla życia*, [w:] M. Byczkowski, T. Maliszewski, E. Przybylska (red.), *Uniwersytet ludowy – szkoła dla życia*. Kaszubski Uniwersytet Ludowy, Wieżyca, s. 343–345.
11. Kołodziejczyk A. (1987), *Maciej Rataj a młodzież ludowa*, „Rocznik Dziejów Ruchu Młodowiejskiego”, t. 2, s. 80–98.
12. Kulich J. (2002), *Grundtvig's Educational Ideas in Central and Eastern Europe and the Baltic States.* Forlaget Vartov, Copenhagen.
13. Łuczak A. (1982), *Społeczeństwo i państwo w myśli politycznej ruchu ludowego II Rzeczypospolitej*. LSW, Warszawa.
14. Maliszewski T. (2010), *„Z ludźmi – ku ludziom”. Tradycje XX wieku versus przyszłość edukacji dorosłych*, [w:] M. Brodnicki, E. Gorloff, A. Kołakowski, *Wychowanie – opieka – kształcenie. Z badań nad wybranymi problemami edukacji w XX i XXI wieku*, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, Toruń, s. 45–61.
15. Mendel M. (2006), *Kategoria miejsca w pedagogice*, [w:] M. Mendel (red.), *Pedagogika miejsca*. Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.

16. Męczkowska A. (2005), *Locus educandi. Wokół problematyki miejsca w refleksji pedagogicznej*. „Edukacja" 2005, nr 1(89), s. 20–32.
17. Mierzwińska-Szybka Z. (1997), *Moje wędrowanie. Wspomnienia, refleksje, sylwetki przyjaciół.* Przedm. Z. Kaczor-Jędrzycka, Fundacja Polskich Uniwersytetów Ludowych, Warszawa.
18. Mockałło E. (2006), *Jan Witkiewicz-Koszczyc – sylwetka wielkiego społecznika*, „Spotkania z Zabytkami", nr 6, s. 9–13.
19. Odezwa (1932), *Odezwa Spółdzielni dla prowadzenia Uniwersytetów Wiejskich w sprawie budowy nowego Uniwersytetu Ludowego. 1932, luty, Warszawa*, [w:] *Związek Młodzieży Wiejskiej RP „Wici" w walce o postęp i sprawiedliwość społeczną. Wybór dokumentów 1928–1948.* Przedm. D. Gałaj; wstęp i oprac. E. Gołębiowski, S. Jarecka-Kimlowska. LSW, Warszawa 1978, s. 81–82.
20. Popławski F. (1985), *Polski uniwersytet ludowy.* Wydawnictwo Spółdzielcze, Warszawa.
21. Solarzowa Z. (1985), *Mój pamiętnik*. LSW, Warszawa.
22. Stopińska-Pająk A. (2010), *Uniwersytet ludowy w II Rzeczypospolitej. Społeczno-kulturowa przestrzeń spotkania i dialogu ludzi dorosłych*, [w:] E. Sapia-Drewniak, J. Janik-Komar (red.), *Uniwersytety ludowe i inne formy oświaty dorosłych*, Uniwersytet Opolski, Opole, s. 13–22.
23. Straatsma-Westerhof K. (2001), *Fryzyjska Wyższa Szkoła Ludowa*, „Rocznik Andragogiczny 2000", Akademickie Towarzystwo Andragogiczne, Warszawa-Toruń, s. 163–166.
24. Śliwa F. (1985), *Moja młodość w „Wiciach"*. LSW, Warszawa.
25. Świrski J. (1937), *Wznosimy gmach*, [w:] *Pogwarki wiciarek*. „Biblioteka Wici", Nakładem Związku Młodzieży Wiejskiej R.P., Warszawa 1937.
26. Turos L. (1970), *Uniwersytet ludowy Ignacego Solarza i jego wychowankowie*. Przedm. K. Wojciechowski. LSW, Warszawa.
27. Uchwała (8-10-1931), *Uchwała Prezydium Zarządu Głównego ZMW RP w sprawie Uniwersytetu Ludowego w Szycach. 1931, październik 8, Warszawa*, [w:] *Związek Młodzieży Wiejskiej RP „Wici" w walce o postęp i sprawiedliwość społeczną. Wybór dokumentów 1928–1948.* Przedm. D. Gałaj; wstęp i oprac. E. Gołębiowski, S. Jarecka-Kimlowska. LSW, Warszawa 1978, s. 71–72.
28. WUO ([1933]), *Wiejski Uniwersytet Orkanowy w Gaci. Pierwsza chłopska niezależna uczelnia.* Drukarnia „Nowogrodzka", Warszawa.
29. „Wici" – czasopismo Związku Młodzieży Wiejskiej Rzeczypospolitej Polskiej (lata: 1931–1932).
30. Ziejka F. (1991), *Uniwersytety ludowe w krajobrazie polskiej wsi*, [w:] *Ignacy Solarz i jego dzieło: referaty na Sesję Naukową z okazji 100 rocznicy urodzin „Chrzestnego"*. Towarzystwo Uniwersytetów Ludowych – Zarząd Krajowy i Oddział w Krakowie, Uniwersytet Jagielloński – Instytut Historii, Kraków, s. 3–17.

Gacka Górka – an important place

Key words: Rural University in Gać Przeworska (in Gacka Górka); educational institution as a place of importance, folk university – past and present

Summary: The article recounts the history of one of the most important Polish adult education institutions from the inter-war era – that of the folk university directed by Ignacy Solarz in Gać Przeworska and shows how a social impulse of the contemporary rural community made it possible for a new building of the Rural University named after Władysław Orkan in Gacka Górka.
The author devotes a significant amount of attention to the formation in the group consciousness of an image of the facility created there as a p l a c e o f s o c i a l i m p o r t a n c e , symbolic of the processes of emancipation of the Polish rural environment and a grassroots formation of an independent adult education in the XX century.
The outline is at the same time a voice in the current discussion – on the future of the building housing the former folk university in Gacka Góra, a voice calling for renewed use of this p l a c e – s y m b o l for the development of culture and education.

Edukacja Dorosłych 2011, nr 1 ISSN 1230-929 X

LIST ŚRODOWISK ZMW, FPUL I TUL DO MARSZAŁKÓW WOJEWÓDZTW MAZOWIECKIEGO I PODKARPACKIEGO W SPRAWIE UTWORZENIA MUZEUM W BUDYNKU PO WIEJSKIM UNIWERSYTECIE ORKANOWYM IGNACEGO SOLARZA W GACI PRZEWORSKIEJ, WARSZAWA 30.01.2011

Warszawa, dnia 30 stycznia 2011 r.

Pan Adam STRUZIK
Marszałek Województwa Mazowieckiego

Pan Mirosław KARAPYTA
Marszałek Województwa Podkarpackiego

Wielce Szanowni Panowie Marszałkowie!

Napisał kiedyś Mistrz Jan Szczepański: *Przypomnijmy życiorysy młodzieży opublikowane w Młodym pokoleniu chłopów J. Chałasińskiego. Zwalczane przez władze, prześladowane przez policję, wyklinane przez duchowieństwo, walczące z dworami, a także ze swoimi konserwatywnymi rodzicami, młode pokolenie stworzyło nie tylko silne organizacje, ale także własną wizję przyszłości, tworzyło swój los własną aktywnością, wolą działania i kształtowania swojego życia.*

Idąc za tą myślą wielkiego Profesora i własnym przekonaniem, przedkładamy Panom Marszałkom ideę utworzenia **Muzeum Polskiego Ruchu Młodowiejskiego w Gaci Przeworskiej** i z upoważnienia kilkuset działaczy ZMW zwracamy się z propozycją zawarcia wspólnego porozumienia pomiędzy Urzędami Marszałkowskimi województw mazowieckiego i podkarpackiego w sprawie powołania i prowadzenia tej placówki.

Muzeum byłoby instytucją utrwalającą i pielęgnującą ponadstuletnie dzieje ruchu młodzieży wiejskiej i jej rolę w życiu państwa i narodu polskiego.

W wyniku naszych dyskusji widzimy nową placówkę jako filię Muzeum Historii Ruchu Ludowego w Warszawie z siedzibą w dawnym Uniwersytecie Ludowym Solarzów na Gackiej Górce, placówkę pełniącą szeroko pojęte funkcje edukacyjne, pulsującą m.in. kursami, konferencjami, wydawnictwami.

Program nowego Muzeum siłą rzeczy traktowałby ruch młodzieżowy w szerokim związku z dążeniami i zmaganiami naszego kraju, z przemianami społecznymi, procesami patriotyczno-obywatelskiego dojrzewania wsi i chłopów.

Wizje Polski demokratycznej i metody wychowawcze stosowane przez Ignacego i Zofię Solarzów w Orkanowym Uniwersytecie w Gaci Przeworskiej miały na tej polskiej drodze przemian szczególnie twórczy i symboliczny charakter. Są one dzisiaj bliskie koncepcjom światowym oraz trwającym i rozwijającym się w krajach Unii Europejskiej placówkom typu Grudtvigowskich uniwersytetów ludowych. Historia i współczesne potrzeby określą rangę i atrakcyjność proponowanego Muzeum i jego siedziby, która zresztą bez odpowiedniego zagospodarowania może ulec ruinie, do czego nie powinny – naszym zdaniem – dopuścić współczesny ruch ludowy i samorząd regionalny.

Jesteśmy przekonani, że wspólnym wysiłkiem społecznym i państwa, przy wykorzystaniu środków z Unii Europejskiej, powinno powstać Muzeum Polskiego Ruchu Młodowiejskiego i że może ono znacząco wspomagać przygotowywanie organizatorów działalności społecznej, liderów samorządowych, spółdzielczych, małej i średniej przedsiębiorczości terenów wiejskich i małych miasteczek, animatorów i menadżerów życia kulturalnego, nowocześnie wykorzystywanego bogactwa kultury ludowej, obyczaju i wspaniałych wyrobów rzemiosła artystycznego polskich regionów, organizowania gospodarstw i przedsiębiorstw turystycznych, życia i infrastruktury sportowej, imprez lokalnych, gminnych i regionalnych, towarzystw i fundacji społecznych itp. Wiadomo, że potrzeby i możliwości w tych zakresach są olbrzymie. Budowa sieci szerokopasmowego Internetu jako dobra powszechnego użytku, elektronizacja szkół, bibliotek, instytucji publicznych oraz domów rodzinnych wymagają opanowania nowych umiejętności społecznego działania w kształtującym się obywatelskim społeczeństwie informacyjnym, z myślą m.in. o umacnianiu roli Polski w jednoczącej się Europie, gdzie obecnie polskie rolnictwo i wieś zyskują na znaczeniu.

Szanowni Panowie Marszałkowie wielkich i pięknych regionów naszego Kraju, wiodących w dziejach ruchu ludowego, także w dniu dzisiejszym i w pochodzie ku przyszłości Polski, Europy i świata! Oczekujemy Waszej decyzji o powołaniu Muzeum Polskiego Ruchu Młodowiejskiego na podwalinie ideowej i materialnej Orkanowego Uniwersytetu Ludowego w Gaci Przeworskiej.

Przesyłamy Panom Marszałkom życzenia wszelkiej pomyślności w pełnieniu zaszczytnej służby państwowo-samorządowej i w życiu osobistym. Łączymy wyrazy należnego szacunku.

Z upoważnienia 600. uczestników uroczystości odbytej 8 stycznia 2011 roku w 30. rocznicę odrodzenia Związku Młodzieży Wiejskiej

Prezes Konwentu
Związku Młodzieży Wiejskiej
Kazimierz Janik

Przewodniczący Zarządu Krajowego
Związku Młodzieży Wiejskiej
Michał Modrzejewski

Prezes Fundacji
Polskich Uniwersytetów Ludowych
Kazimierz Olesiak

Prezes Zarządu Krajowego
Towarzystwa Uniwersytetów Ludowych
Zofia Kaczor-Jędrzycka

Do wiadomości:
Pani Grażyna Maria Pieniążek
Wójt Gminy w Gaci Przeworskiej
37-207 Gać 275

Edukacja Dorosłych 2011, nr 1 ISSN 1230-929 X

LIST FUNDACJI POLSKICH UNIWERSYTETÓW LUDOWYCH I TOWARZYSTWA UNIWERSYTETÓW LUDOWYCH DO WŁADZ GMINY GAĆ PRZEWORSKA W SPRAWIE UTWORZENIA MUZEUM NA GACKIEJ GÓRCE, WARSZAWA 10.02.2011

Warszawa, dnia 10 lutego 2011 r.

Rada Gminy
w Gaci Przeworskiej

Pani Grażyna Maria P I E N I Ą Ż E K
Wójt Gminy w Gaci Przeworskiej

Wielce Szanowni Państwo,

Jak już wiadomo, zrodziła się idea utworzenia w Gaci Przeworskiej Muzeum Polskiego Ruchu Młodowiejskiego. Inicjatorzy zwrócili się do Marszałków województw mazowieckiego i podkarpackiego, by zechcieli podjąć odpowiednie decyzje i działania w celu urzeczywistnienia tego nader ciekawego pomysłu. Obecnie piszemy ten list, by pokłonić się Gospodarzom Gminy i Pani Wójt w szczególności – z prośbą i przekonaniem, że idea utworzenia Muzeum zyska Państwa życzliwość i niezbędne poparcie.

Widzimy nową placówkę jako filię Muzeum Historii Ruchu Ludowego w Warszawie z siedzibą w dawnym Uniwersytecie Ludowym Solarzów na Gackiej Górce, placówkę pełniącą szeroko pojęte funkcje edukacyjne wedle obecnych potrzeb kraju i gminy. Byłby to specjalny uniwersytet ludowy, którego program i charakter, w tym jego organizacja i finansowanie wymagają dalszych dyskusji. Marzy się placówka będąca dumą młodych pokoleń, Polski i regionu, w tym Gaci Przeworskiej. Wierzymy, że wspólnym wysiłkiem powstanie Muzeum, utrwalające i pielęgnujące ponadstuletnie dzieje ruchu młodzieży wiejskiej i jej rolę w życiu państwa i narodu.

Z przyjemnością stwierdzamy, że projekt zyskał już szerokie uznanie społeczne i poparcie, przede wszystkim byłych i obecnych działaczy związków młodzieży oraz pracowników nauki, którzy swój wielce pozytywny stosunek do projektu przedstawili Marszałkom województw mazowieckiego i podkarpackiego w swoim liście otwartym. Pozwalamy sobie wyrazić przekonanie, że wśród twórców Muzeum zechcą Państwo zająć należne i godne miejsce.

Prosimy przyjąć wyrazy szacunku i najlepsze pozdrowienia.
W imieniu inicjatorów utworzenia Muzeum:

Prezes Fundacji
Polskich Uniwersytetów Ludowych
Kazimierz Olesiak

Prezes Zarządu Krajowego
Towarzystwa Uniwersytetów Ludowych
Zofia Kaczor-Jędrzycka

Edukacja Dorosłych 2011, nr 1 ISSN 1230-929 X

LIST OTWARTY PRZEDSTAWICIELI ŚRODOWISK NAUKOWYCH DO MARSZAŁKÓW WOJEWÓDZTW MAZOWIECKIEGO I PODKARPACKIEGO PANÓW ADAMA STRUZIKA I MIROSŁAWA KARAPYTY, WARSZAWA, LUTY 2011 ROKU

Szanowni Panowie Marszałkowie,

My, pracownicy nauki polskiej, wysoko cenimy i gorąco popieramy inicjatywę powołania Muzeum Polskiego Ruchu Młodowiejskiego w historycznym budynku Uniwersytetu Ludowego w Gaci Przeworskiej, wzniesionego w czasach II RP pod kierownictwem Ignacego i Zofii Solarzów, dzięki poświęceniu na ten cel środków materialnych wypracowanych przez tysiące kół ZMW RP „Wici".

Przyłączamy się całym sercem do prośby inicjatorów tego projektu o podjęcie przez Panów Marszałków stosownych decyzji gwarantujących realizację tego bardzo potrzebnego dzisiejszym i przyszłym pokoleniom wsi i całego kraju pomnika, mającego na celu utrwalenie i uaktualnienie dorobku i znaczenia idei wielu młodych pokoleń poprzedników, a szczególnie działalności ZMW „Wici", polskich uniwersytetów ludowych w II RP, w walce z okupantami i w pierwszych latach powojennych oraz ZMW w okresie po 1956 roku w różnych postaciach jego odradzania się i funkcjonowania.

Utrwalanie przez Muzeum pamięci o poprzednikach powinno wyrażać się w nowoczesnym, wszechstronnym oraz atrakcyjnym w treści i formie programie edukacji obywatelskiej, społecznej i kulturalnej animatorów, liderów, menadżerów i organizatorów samorządnej wsi i społeczeństwa – współgospodarzy kraju i jednoczącej się Europy, a tym samym być w globalizującym się świecie nakierowane na przekaz idei przeszłości ku tworzeniu przyszłości.

Taka placówka edukacyjna, czerpiąca inspiracje między innymi z Solarzowego programu wychowawczego „z ludźmi ku ludziom", jest bowiem współczesnemu młodemu pokoleniu bardzo potrzebna.

Wielce Szanowni Marszałkowie! Przyjmijcie od nas życzenia wszelkiej pomyślności w pełnieniu Waszej szlachetnej służby i w życiu osobistym.

Prosimy o podjęcie stosownych decyzji dotyczących utworzenia i funkcjonowania Muzeum w Gaci Przeworskiej jako filii Muzeum Historii Polskiego Ruchu Ludowego w Warszawie.

Z wyrazami należnego szacunku:

Prof. Mieczysław Adamczyk (Wszechnica Świętokrzyska w Kielcach)
Prof. Tadeusz Aleksander (Uniwersytet Jagielloński)
Prof. Tadeusz Barszczak (Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie)
Prof. Józef Borzyszkowski (Uniwersytet Gdański)
Prof. Zuzanna Borcz (Uniwersytet Przyrodniczy we Wrocławiu)
Prof. Jerzy Damrosz (Wyższa Szkoła im. Pawła Włodkowica w Płocku)
Prof. Adam Cz. Dobroński (Uniwersytet w Białymstoku)
Prof. Sławomir Juszczyk (Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie)
Prof. Bronisław Gołębiowski (Uniwersytet Warszawski)
Prof. Jan Jachymek (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie)
Prof. Wiesław Jamrożek (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu; Prezes Towarzystwa Historii Edukacji)
Dr Teresa Janicka-Panek (Mazowiecka Wyższa Szkoła Humanistyczno-Pedagogiczna w Łowiczu)
Prof. Jan Kaczmarek (Uniwersytet Przyrodniczy we Wrocławiu)
Prof. Stanisław Kaczor (Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Opolu)
Prof. Andrzej Kotecki (Uniwersytet Przyrodniczy we Wrocławiu)
Dr Jerzy Mazurek (Uniwersytet Warszawski)
Prof. Ludwik Malinowski (Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie)
Dr Tomasz Maliszewski (Uniwersytet Gdański)
Dr Franciszek Midura („Almamer" Wyższa Szkoła Ekonomiczna w Warszawie)
Prof. Kazimierz Olesiak (Akademia Finansów w Warszawie)
Prof. Stefan Pastuszka (Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Kochanowskiego w Kielcach)
Prof. Tadeusz Pilch (Uniwersytet Warszawski)
Dr Jacek Pniewski (Uniwersytet Warszawski)
Prof. Józef Półturzycki (Uniwersytet Warszawski)
Prof. Ewa Przybylska (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu)
Prof. Eleonora Sapia-Drewniak (Uniwersytet Opolski)
Prof. Ewa Sienkiewicz (Uniwersytet Przyrodniczy we Wrocławiu
Prof. Ewa Skibińska (Uniwersytet Warszawski; Prezes Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego)
Prof. Agnieszka Stopińska-Pająk (Uniwersytet Śląski w Katowicach)
Prof. Grażyna Szelągowska (Uniwersytet Warszawski)
Prof. Maria Szyszkowska (Uniwersytet Warszawski)

Dr Janina Tobera (Uniwersytet Łódzki)
Prof. Piotr Tobera (Uniwersytet Łódzki)
Prof. Lucjan Turos (Uniwersytet Warszawski – em. prof.)
Prof. Romuald Turkowski (Uniwersytet Warszawski)
Prof. Danuta Waloszek (Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie)
Prof. Zygmunt Wojtaszek (Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie)
Prof. Zbigniew T. Wierzbicki (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu; Red. nacz. „Buntu Młodych Duchem")
Prof. Paulin Wojtyna (Akademia Sztuk Pięknych w Krakowie – em. prof.; wychowanek WUO w Gaci Przeworskiej)

Do wiadomości:
1. Pani Grażyna Maria Pieniążek – Wójt Gminy w Gaci Przeworskiej
2. Rada Gminy w Gaci Przeworskiej

Edukacja Dorosłych 2011, nr 1 ISSN 1230-929 X

SPRAWOZDANIA

Łukasz Tomczyk

SPRAWOZDANIE Z KONFERENCJI NAUKOWEJ „SPOŁECZNO-KULTUROWE PRZESTRZENIE UCZENIA SIĘ LUDZI DOROSŁYCH" – Zakopane 2011

W dniach 14–15 maja 2011 r. w malowniczych okolicach Kościeliska, znajdującego się kilka kilometrów od ścisłego centrum Zakopanego oraz granicy ze Słowacją odbyła się dwudniowa konferencja naukowa organizowana przez Akademickie Towarzystwo Andragogiczne, Wyższą Szkołę Administracji w Bielsku-Białej oraz Uniwersytet Śląski w Katowicach (Wydział Pedagogiki i Psychologii). Na dwudniowe spotkanie przybyło ponad czterdzieści osób zajmujących się zagadnieniami uczenia się dorosłych. Konferencja jest wydarzeniem cyklicznym, odbywającym się od kliku lat w rejonach polskich Tatr. Tegoroczne obrady (VII edycja) oscylowały wokół hasła społecznych i kulturowych determinantów przestrzeni uczenia się dorosłych. Owe przestrzenie skupione zostały wokół trzech terminów: linii (formy, procesy uczenia się dorosłych), przecięć (problemy, antynomie, konflikty uczenia się), punktów (instytucje, miejsca, obszary uczenia się dorosłych). Matematyczna wymowa poszczególnych sekcji sprzyjała zawężeniu prowadzonych analiz oraz logicznemu uporządkowaniu rozległych obszarów poddanych rozważaniom.

Pierwszy dzień zaczął się od Walnego Zgromadzenia Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego (ATA), w trakcie którego dokonano rozliczeń Zarządu oraz wybrano nowy organ reprezentujący zrzeszonych w środowisku ATA andragogów. Spotkaniu przewodniczył prof. Józef Kargul, który w sposób sprawny przeprowadził zgromadzonych członków ATA przez niełatwe czynności organizacyjne, sprawozdawcze i wyborcze zebrania, osiągając postawione założenia w postaci uzyskania absolutorium przez odchodzący zarząd oraz wybór nowych władz. W trakcie zebrania padło wiele interesujących uwag odnoszących się do problemów dotykających środowiska osób zajmujących się na-

ukowo oświatą dorosłych (planów wydawniczych, pozyskiwania źródeł finansowania na projekty badawcze, współpracy zagranicznej, w tym uzyskiwania stopni awansowych oraz reprezentowania środowiska andragogów na „zewnątrz").

Spotkanie naukowe rozpoczęło się po południu od wystąpienia powitalnego gospodarzy konferencji: prof. Agnieszki Stopińskiej-Pająk oraz dr. Artura Fabisia. W sesji plenarnej uczestnicy mieli możliwość wysłuchania trzech wystąpień: prof. Ewy Skibińskiej omawiającej miasto będące samo w sobie przestrzenią edukacyjną, prof. Tadeusza Aleksandra prezentującego główne problemy Światowej Konferencji Edukacji Dorosłych w Belem oraz dr. Krzysztofa Maliszewskiego, który wzbudził intensywną dyskusję, omawiając implozję współczesnych przestrzeni uczenia się. Obrady moderował prof. Józef Kargul, podsumowując wystąpienia cennymi spostrzeżeniami.

Kolejnym punktem pierwszego dnia były spotkania w trzech sekcjach zainteresowań. W części prowadzonej przez prof. Elżbietę Dubas zaprezentowali swoje wystąpienia: dr Krystyna Pleskot-Makulska omawiająca alfabetyzację jako istotny obszar edukacji dorosłych w USA, z kolei dr Arkadiusz Wąsiński zaprezentował społeczeństwo autobiograficzne jako przestrzeń kulturowego konstruowania i kreowania życia, natomiast dr Tomasz Maliszewski przybliżył edukację wielokulturową na Pomorzu poprzez działalność Kaszubskiego Uniwersytetu Ludowego, natomiast mgr Aleksandra Litawa ukazała specyfikę chóru amatorskiego jako przestrzeni uczenia się osób dorosłych.

Nad drugą sekcją opiekę sprawowała prof. Ewa Skibińska, zaś wystąpienia dotyczyły: marzeń w przestrzeni życiowej seniorów – konteksty, znaczenia (dr Agnieszka Majewska-Kafarowska), przyszłości bez demokracji jako wyzwań dla nowoczesnego kształcenia (dr Dorota Gierszewski), wyboru czy konieczności w kształceniu w nieformalnej edukacji dorosłych (mgr Katarzyna Lubryczyńska), pytań o ideologię estetyczną syntez andragogicznych w księgach kapłańskich (mgr Łukasz Michalski). Z racji wzmożonej dyskusji oraz ograniczeń czasowych dr Artur Fabiś nie miał sposobności zaprezentowania swojego wystąpienia ukazującego śmierć jako wyzwanie dla opiekunów i osób wspierających ludzi starszych.

Trzeci panel moderowała prof. Zofia Szarota. W jego trakcie słuchacze zapoznali się z tematyką: przestrzeni aktywności edukacyjno-zawodowej studentów studiów niestacjonarnych (prof. Ryszard Kałużny), kobiecej przestrzeni w nauce (dr Monika Sulik), uniwersytetów trzeciego wieku będących przestrzenią edukacyjną (dr Grażyna Orzechowska), medialnych aspektach starości na przykładzie gazet (dr Joanna K. Wawrzyniak, instytucjonalnego wsparcia aktywności społecznej dorosłych na poziomie lokalnym (dr Beata Cyboran).

Pierwszy dzień obrad zakończony został uroczystą kolacją zorganizowaną w stylowym obiekcie Wojskowego Zespołu Wypoczynkowego w Kościelisku, gdzie również odbywały się obrady naukowe.

Drugi dzień konferencji rozpoczął się również od trzech sekcji. Pierwszą z nich prowadziła dr Monika Sulik. Na jej początku uczestnicy zapoznali się z toutoringiem jako ważną formą przestrzeni edukacyjnej (dr Anna Pereświet-Soltan), zaś dr Elżbieta Siarkiewicz, dr Ewa Szumigraj, dr Daria Zielińska-Pękał ukazały uczenie się poprzez nowe formy pracy ze studentami oraz społecznością lokalną na przykładzie zajęć realizowanych w innowacyjnej formie. Sekcję zakończył mgr inż. Łukasz Tomczyk, prezentując poszerzanie przestrzeni życiowej osób starszych poprzez użytkowanie mediów elektronicznych.

Sekcja II moderowana przez dr Agnieszkę Majewska-Kafarowska zgromadziła osoby zajmujące się problematyką: subiektywnych koncepcji wiedzy andragogów a nauczania dorosłych (prof. Hanna Solarczyk-Szwec), macierzyństwa w perspektywie kobiet podejmujących aktywność naukowo-dydaktyczną (dr Martyna Pryszmont-Ciesielska), pobytem na emigracji jako motywacją i przestrzenią uczenia się (dr Elżbieta Woźnicka), praktykami badawczymi w narracyjnych badaniach nad procesami społeczno-kulturowego uczenia się dorosłych w ujęciu krytycznym (dr Alicja Jurgiel).

Ostatnią sekcję prowadził dr Artur Fabiś. Zaprezentowano na niej zagadnienia: zainteresowań i pasji dorosłych będących drogą do edukacji nieformalnej (dr Renata Konieczna-Woźniak), internetowych forów dyskusyjne, stanowiących nową przestrzeń aktywności i źródła poznania polskich seniorów (dr Anna Jaroszewska), międzypokoleniowego uczenia się na podstawie założeń projektu Elder (mgr Anna Gutowska, mgr Marcin Muszyński), blogów jako miejsc uczenia się człowieka dorosłego (mgr Joanna Golonka).

Ostatnie dwa wystąpienia w sesji plenarnej moderowała prof. Agnieszka Stopińska-Pająk, a prelekcje zaprezentowały prof. Olga Czerniawska, ukazując nowe kategorie uczestników edukacji dorosłych na tle porównawczym Polski i Włoch oraz prof. Zofia Szarota, prezentując zawód asystenta rodziny w kontekście edukacyjnym, uwikłanego pomiędzy interwencjonizmem państwa a spolegliwym opiekuństwem.

Organizatorzy, zapraszając prelegentów, postawili przed sobą wiele dylematów, które w liście przewodnim przedstawiono w następujący sposób: „kategoria przestrzeni jako symbol wielorakich możliwości ekspansji człowieka, wolności myśli, otwarcia na różnorodność, odmienność, w odniesieniu do uczenia się wydaje się być obok czasu i miejsca kategorią podstawową. Chcielibyśmy, aby wokół tej kategorii ogniskowały się rozważania. Jaka jest pedagogia przestrzeni uczenia się ludzi dorosłych? Jak dorośli kształtują i na ile, w jakim zakresie, jak zmieniają w różnych okresach swego życia owe przestrzenie – społeczne, kulturowe, fizyczne, geograficzne? Jakie jest znaczenie przestrzeni w życiu dorosłego, zarówno w wymiarze jednostkowym, osobowym, jak i społecznym? Jakie metafory przestrzeni opisują zróżnicowane doświadczenia uczenia się człowieka dorosłego? Jakie symboliczne przestrzenie, jakie krajobrazy pamięci wpływają na uczenie się dorosłych? Jakie są społeczne i biograficzne uwarunkowania ograniczające bądź otwierające przestrzenie dla uczenia

się dorosłych? Jakie skutki dla uczenia się dorosłych wynikają z nadmiaru przestrzeni w epoce ponowoczesnej? Jaka jest antropologia przestrzeni społeczno-kulturowej uczenia się dorosłych?"[1]. W trakcie podsumowania konferencji prowadzący (prof. Elżbieta Dubas, prof. Ewa Skibińska, prof. Zofia Szarota, dr Monika Sulik, dr Agnieszka Majewska-Kafarowska, dr Artur Fabiś) odnieśli się do postawionych w zaproszeniu pytań, prezentując w sposób syntetyczny charakterystyczne elementy i myśli przewodnie poszczególnych wystąpień. Całość konferencji została podsumowana przez organizatorów przedsięwzięcia prof. Agnieszkę Stopińską-Pająk oraz dr. Artura Fabisia, z nadzieją, iż wszystkie osoby spotkają się za dwa lata w celu odsłonięcia aktualnych meandrów oświaty dorosłych.

Dane do korespondencji:
Mgr Łukasz Tomczyk
Uniwersytet Śląski,
Wydział Pedagogiki i Psychologii
e-mail: tomczyk_lukasz@prokotno.pl

[1] Zaproszenie konferencyjne www.gerontolodzy.pl.

EDUKACJA DOROSŁYCH

Akademickie
Towarzystwo
Andragogiczne

ISSN 1230-929 X