ISSN 1230-929 X

EDUKACJA DOROSŁYCH

półrocznik nr 2 (67) 2012

Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego

Warszawa 2012

Nasi autorzy

Mgr Anna Bakota – doktorantka Uniwersytetu Warszawskiego

Dr Agnieszka Bzymek – Ateneum Szkoła Wyższa w Gdańsku

Dr Alicja Czerkawska – Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu

Prof. dr hab. Olga Czerniawska – Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi

Dr Renata Góralska – Uniwersytet Łódzki

Prof. dr hab. Józef Kargul – Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu

Dr Amelia Krawczyk-Bocian – Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Dr Tomasz Maliszewski – Akademia Pomorska w Słupsku

Dr Emilia Mazurek – Politechnika Wrocławska

Dr Jiří Pavlů – Uniwersytet Ostrawski

Dr Krzysztof Pierścieniak – Uniwersytet Warszawski

Dr Renata Sikora – Wyższa Szkoła Zarządzania i Prawa w Warszawie

Dr Aneta Słowik – Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu

Dr hab. Hanna Solarczyk-Szwec – prof. Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu

Dr hab. Zofia Szarota – prof. Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie

Dr Barbara Szojda – Uniwersytet Śląski

AKADEMICKIE TOWARZYSTWO ANDRAGOGICZNE

EDUKACJA DOROSŁYCH

PÓŁROCZNIK
Nr 2 (67) 2012

Warszawa 2012

Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego
Akademickie Towarzystwo Andragogiczne

Rada Naukowa
Elżbieta Dubas, Susan M. Yelisch Biniecki, Józef Kargul (przewodniczący), Alicja Kargulowa, Jiří Pavlů, 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

Tłumacz
Katarzyna Kalinowska

Projekt okładki
Marcin Miałkowski

Korekta
Joanna Iwanowska

„Edukacja Dorosłych" znajduje się na liście czasopism ERIH – European Reference Index for the Humanities

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

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, fax (048) 364-47-65
e-mail: instytut@itee.radom.pl http://www.itee.radom.pl
2404

Edukacja Dorosłych 2012, nr 2 ISSN 1230-929 X

SPIS TREŚCI

Wprowadzenie – *Ewa Skibińska* 7

STUDIA NAD KONDYCJĄ EDUKACJI DOROSŁYCH

Zofia Szarota
Egalitaryzacja dyplomów vs. elitaryzm merytokracji – wybrane aspekty uczestnictwa edukacyjnego dorosłych 9

WSPÓŁCZESNE KONTEKSTY EDUKACJI DOROSŁYCH W POLSCE

Renata Góralska, Hanna Solarczyk-Szwec
O kompetencjach w kontekście Polskiej Ramy Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie 27

Tomasz Maliszewski
Pomiędzy tradycjami a przyszłością edukacji dorosłych 43

Krzysztof Pierścieniak
Model uczenia się w uniwersytecie ludowym. Od historii do współczesności 59

Alicja Czerkawska
O transgresji w edukacji dorosłych i poradnictwie 93

Agnieszka Bzymek
Retropowroty. Pokolenie *Re-Run*, *syndrom Piotrusia Pana* i pułapka nostalgii 111

POSZUKIWANIA BADAWCZE ANDRAGOGÓW

Barbara Szojda
Feminizm w narracjach kobiet pochodzących ze środowisk wiejskich 117

Amelia Krawczyk-Bocian
Przebieg procesów trajektoryjnych Fritza Schützego i jego zastosowanie w badaniach empirycznych 129

Renata Sikora
Stresory studentek i studentów studiów niestacjonarnych 143

Anna Bakota
Uczestnictwo w studiach podyplomowych a potrzeby człowieka dorosłego 153

ZNACZĄCE POSTACI W EDUKACJI DOROSŁYCH I ANDRAGOGICE

Józef Kargul
Dzierżymir Jankowski – twórca teoretycznych podstaw działalności kulturalno-oświatowej 169

OBSZARY PRAKTYKI ANDRAGOGICZNEJ

Emilia Mazurek
Zaradny pacjent jako „biologiczny obywatel". Znaczenie aktywności grup pacjenckich w promocji zdrowia 179

RECENZJE

Jiří Pavlů: Průcha Jan - Veteška Jaroslav: *Słownik andragogiczny,* Grada Publishing, Praga 2012..... 187
Hanna Solarczyk-Szwec: Tomasz Maliszewski, Józef Żerko (red.), *Edukacja dorosłych wobec społecznego wykluczenia: przeszłość i teraźniejszość,* Biblioteka Edukacji Dorosłych, t. 44, Warszawa – Gdańsk 2012, ss. 276. 189

SPRAWOZDANIA

Olga Czerniawska
Sprawozdanie z Dwudziestego Piątego Kongresu AIUTA, 18–20 kwietnia 2012, Lizbona, Portugalia 193

Aneta Słowik
My child is choosing a career workshop for parents, Międzynarodowe warsztaty programu Grundtvig LLP, Kowno, 25–30 kwietnia 2011 199

Edukacja Dorosłych 2012, nr 2 ISSN 1230-929 X

CONTENTS

Introduction – *Ewa Skibińska* 7

STUDIES ON THE CONDITION OF ADULT EDUCATION

Zofia Szarota
Equalisation of diplomas vs. elitism of meritocracy – chosen aspects of participation in adult education 9

CONTEMPORARY CONTEXTS OF ADULT EDUCATION IN POLAND

Renata Góralska, Hanna Solarczyk-Szwec
On competences in context of Polish Qualifications Framework for lifelong learning 27

Tomasz Maliszewsk
Between traditions and future of adult education 43

Krzysztof Pierścieniak
Learning model at Folk High School. From history to the present day..... 59

Alicja Czerkawska
About transgression in adult education and counselling..... 93

Agnieszka Bzymek
Retro - return. *Re-Run* generation, *Peter Pan Syndrome* and the Nostalgia Trap 111

ANDRAGOGICAL RESEARCH

Barbara Szojda
Feminism in narrations of women from rural environments 117

Amelia Krawczyk-Bocian
Trajectory processes of Fritze Schütze and their application in empirical research 129

Renata Sikora
Stressors of part-time students 143

Anna Bakota
Participation in post-graduate non-degree programmes and adult's needs .. 153

SIGNIFICANT FIGURES IN ADULT EDUCATION AND ANDRAGOGY

Józef Kargul
Dzierżymir Jankowski – creator of theoretical foundations of cultural and educational activity 169

AREAS OF ANDRAGOGICAL PRACTICE

Emilia Mazurek
Resourceful patient as „biological citizen". Importance of patient groups' activity in health promotion 179

REVIEWS

Jiří Pavlů: Průcha Jan - Veteška Jaroslav: Dictionary od andragogy, Grada Publishing, Prague, 2012 187
Hanna Solarczyk-Szwec: Tomasz Maliszewski, Józef Żerko (red.), *Adult education against social exclusion: past and present,* Adult Education *Library,* t. 44, Warszawa – Gdańsk 2012, ss. 276 189

REPORTS

Olga Czerniawska
Report on the 25. AIUTA Congress, April 18–20, 2012, Lisbon, Portugal 193

Aneta Słowik
My child is choosing a career workshop for parents, International Grundtvig LLP workshops, Kowno, April 25–30, 2011 199

Wprowadzenie

Z okazji Jubileuszu 80. urodzin prof. zw. dr. hab. Dzierżymira Jankowskiego w niniejszym numerze prezentujemy sylwetkę Profesora. Czynimy to za pośrednictwem tekstu Józefa Kargula, który przedstawia Jubilata w kontekście Jego osiągnięć w zakresie tworzenia teoretycznych podstaw działalności kulturalno-oświatowej. W swoim tekście J. Kargul podkreśla interdyscyplinarność podejścia Jubilata do działalności kulturalno-oświatowej. Wśród wielu osiągnięć Jubilata Autor wymienia m.in.: autorską koncepcję edukacji kulturalnej, wyłonienie i klasyfikację cech domu kultury oraz eksplikację jego kulturotwórczej funkcji, zastosowanie pionierskich metod badawczych działalności kulturalno-oświatowej. Z okazji tak szacownego Jubileuszu życzymy Panu Profesorowi Dzierżymirowi Jankowskiemu zdrowia, wszelkiej pomyślności oraz kontynuacji prac naukowych.

Tematyka niniejszego numeru „Edukacji Dorosłych" oscyluje wokół tematów dotyczących edukacji na poziomie wyższym, rozwoju i zdrowia.

Numer otwiera tekst Zofii Szaroty pod znamiennym tytuł *Egalitaryzacja dyplomów vs. elitaryzm merytokracji – wybrane aspekty uczestnictwa edukacyjnego dorosłych*. Tekst ten jest istotnym głosem w toczącej się dyskusji o jakości kształcenia na poziomie wyższym. Z. Szarota podejmuje rozważania o wartości dyplomów w kontekście wielkości kapitału ludzkiego Polaków, naukę i edukację traktując jako skuteczną drogę pomnażania tego kapitału. Zwracając uwagę na znaczący ilościowy wzrost osób z wyższym wykształceniem w ciągu ostatnich kilkunastu lat i wiążąc ten fenomen przede wszystkim z pojawieniem się szkolnictwa niepublicznego, formułuje pytanie o czynniki kształtujące elitę wiedzy. Uznaje, że potwierdzone dyplomem ukończenie wyższej uczelni nie czyni człowieka automatycznie członkiem owej elity. Z. Szarota formułuje tezę o konieczności pokonania niechęci osób dorosłych wobec uczenia się. Wydaje się to być podstawowym i koniecznym – w ujęciu Autorki – warunkiem tworzenia się elit wiedzy w Polsce.

Tematykę kształcenia na poziomie wyższym kontynuują Renata Góralska i Hanna Solarczyk-Szwec (*O kompetencjach w kontekście Polskiej Ramy Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie*), zwracając uwagę na jeden z istotnych efektów kształcenia, jakim są kompetencje społeczne. Interesujące jest poszukiwanie przez Autorki podstaw (bazy) dla kształtowania kompetencji społecznych w kompetencjach emocjonalnych. Wydaje się, że kompetencjom społecznym w praktyce edukacyjnej poświęca się znacznie mniej uwagi. Tym istotniejsza jest próba interpretacji tego pojęcia podjęta przez Autorki.

Rozważania o kształceniu na poziomie wyższym uzupełniają teksty Anny Bakoty i Renaty Sikory. A. Bakota prezentuje problematykę uczestnictwa w studiach podyplomowych w świetle potrzeb uczestników. Zwrócenie uwagi nie tylko na potrzeby związane z karierą zawodową, ale także ze sferą osobistą wskazują na zmieniające się funkcje kształcenia podyplomowego. R. Sikora podejmuje zagadnienie stresu, z jakim muszą sobie radzić studenci studiów niestacjonarnych. Przedstawia wyzwania, problemy i trudności, które są źródłem stresu, rozpoznaje 250 różnych stresorów. Autorka skłania czytelników do spojrzenia na grupę studiujących w trybie niestacjonarnym nie tylko przez pryzmat ocen, nieradzenia sobie z wymaganiami edukacyjnymi, ale przez pryzmat ich życiowych problemów.

Problematykę kształcenia osób dorosłych w uniwersytetach ludowych podejmuje w swoim artykule Krzysztof Pierścieniak, przypominając ideę Szkoły dla Życia M.F.S. Grundtviga, która stała się podstawą utworzenia wielu odmiennych modeli uniwersytetów ludowych w różnych krajach. W drugiej części tekstu Autor prezentuje trzy modele uczenia się osób dorosłych, wyrosłe z koncepcji dydaktycznej samego Grundtviga, ks. Antoniego Ludwiczaka oraz Ignacego Solarza.

Z rozwojem osób dorosłych związane są teksty Tomasza Maliszewskiego, Alicji Czerkawskiej, Barbary Szojdy i Agnieszki Bzymek. T. Maliszewski zajmując się przyszłością edukacji dorosłych w powiązaniu z jej tradycjami, poszukuje m.in. odpowiedzi na pytanie: Czy może w przyszłości nastąpić powrót do postrzegania kwestii edukacji dorosłych w sposób holistycznie ujmujący rozwój człowieka i zaspokajanie jego różnorodnych potrzeb? A. Czerkawska zajmuje się transgresjami osobistymi osób dorosłych w instytucjonalnej sytuacji edukacyjnej i poradniczej. Z kolei B. Szojda zwraca uwagę na sytuację kobiet zamieszkujących obszary wiejskie, dezaktualizację stereotypu „kobiety wiejskiej" oraz zmiany zachodzące w świadomości tych kobiet. A. Bzymek natomiast opisuje tzw. Pokolenie Powrotów zwracające się ku przeszłości w sytuacji nieradzenia sobie z dorosłością, sentymentalizujące ją, a także unikające myślenia o przyszłości.

Problematykę udziału pacjentów w promocji zdrowia podejmuje Emilia Mazurek, pokazując, w jaki sposób pacjenci zrzeszający się w zorganizowane grupy (nazywane „biologicznymi obywatelami") mogą wywierać wpływ na politykę zdrowotną państwa oraz skutecznie prowadzić działania profilaktyczne.

Interesujące podejście do badań jakościowych prezentuje Amelia Krawczyk-Bocian, pokazując możliwości, jakie stwarza badaczom koncepcja procesów trajektoryjnych Fritza Schützego. Autorka odwołuje się do własnych doświadczeń badawczych, pokazując, w jaki sposób można wykorzystać wywiad narracyjny jako metodę gromadzenia danych, jak można interpretować ich sensy i znaczenia.

Zapraszam do lektury tekstów zawartych w niniejszym numerze „Edukacji Dorosłych", a także do współtworzenia kolejnych numerów czasopisma.

Ewa Skibińska

Edukacja Dorosłych 2012, nr 2 ISSN 1230-929 X

STUDIA NAD KONDYCJĄ EDUKACJI DOROSŁYCH

Zofia Szarota

EGALITARYZACJA DYPLOMÓW VS. ELITARYZM MERYTOKRACJI – WYBRANE ASPEKTY UCZESTNICTWA EDUKACYJNEGO DOROSŁYCH

Słowa kluczowe: kapitał ludzki, edukacja dorosłych, aktywność edukacyjna.

Streszczenie: Artykuł jest refleksją nad aktywnością edukacyjną dorosłych Polaków na tle innych regionów/krajów z najwyższymi wskaźnikami rozwoju ludzkiego. Autorka podejmuje próbę analizy wskaźników ilustrujących uczestnictwo edukacyjne osób po 25. roku życia.

Wstęp

Dziś wchodzimy w epokę, w której w coraz większym stopniu ludzie stają się panami swojego społecznego życia i swego indywidualnego rozwoju, w epokę, w której zarysowują się coraz bardziej realne perspektywy tworzenia przez ludzi społecznego świata na miarę ich potrzeb i dążeń (Suchodolski 1968, s. 3) koreluje z sądem: *Sytuacja społeczna każdego z nas będzie w coraz większym stopniu zależała od zdobytej przezeń wiedzy. Społeczeństwo jutra będzie inwestować w wiedzę i stanie się społeczeństwem uczenia się i nauczania, w którym każdy będzie tworzył swoje kwalifikacje. […] powstanie społeczeństwo uczące się, w którym od jednostek je konstytuujących wymagać się będzie rozumienia złożonych i zmieniających się w nieprzewidywalny sposób sytuacji, w jakich będą one uczestniczyć* (Solarczyk-Ambrozik 2009, s. 18). Wypowiedzi te dzieli 40 lat, łączy przesłanie – edukować dla przyszłości, dla dobrostanu jednostki, pomyślności społeczeństwa.

W której formacji rozwoju społeczno-ekonomicznego znajduje się Polska? Czy możemy ją kwalifikować do krajów najwyżej rozwiniętych? Jaki jest indeks kapitału ludzkiego współczesnej Polski? Jakie wskaźniki cechują uczących się

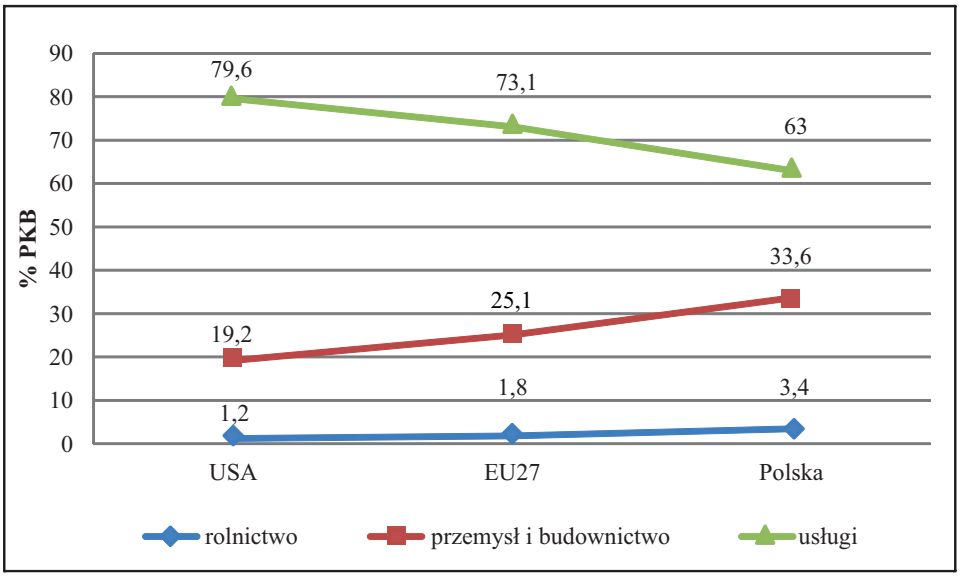
dorosłych Polaków? Czy i co należy zrobić wobec bezprecedensowej egalitaryzacji w dostępie do kształcenia na poziomie wyższym i, nierzadko, dewaluacji uniwersyteckich dyplomów? Czy podtrzymywanie wąskiego elitaryzmu – merytokracji – jest współcześnie wobec pogłębiającej się „luki ludzkiej" (Botkin, Elmandjra, Malitza 1982) uzasadnione? Na te pytania postaram się odpowiedzieć, przedstawiając w artykule dane analityczne.

Społeczeństwo informacyjne – dążenie ku wiedzy

Futuryści niejednokrotnie sprawiają wrażenie bawiących się swymi przewidywaniami, ale nierzadko okazuje się, że ich wizjonerskie rozważania mają sens. Tak się stało w przypadku koncepcji nowego układu klas społecznych, którą przedstawił w ostatniej dekadzie XX wieku Umberto Eco (Eco 2007). Przewidywał, że w nieodległej przyszłości świat opierać się będzie na porządku społecznym zarządzanym przez kognitariat (*cognitive workers),* czyli multimedialną, informatyczną „arystokrację wiedzy", osoby zatrudnione w sektorze poznawczym, przy wytwarzaniu informacji. Warstwę średnią stanowić będzie digitariat, czyli pracownicy wykorzystujący w działalności zawodowej cyfrowe technologie (IT), ale ich niewytwarzający. Najniższą warstwę społeczną tworzyć będzie informacyjny lumpenproletariat *(information underclass)*, czyli osoby, których umiejętności w posługiwaniu się nowoczesnymi narzędziami ograniczają się do obsługi pilota telewizora oraz nawiązania i odebrania rozmowy telefonicznej – swoiści Ferdkowie Kiepscy. W świecie zarządzanym przez *information upper class* najwyższym dobrem będzie wiedza, a produktem podstawowym dane, informacja (por. Eco 2007). Toteż elity tworzyć będą osoby znakomicie wykształcone – merytokracja. Koncepcja ta współbrzmi z poglądami Alvina Tofflera i jego żony Heidi (Toffler 2006) dotyczącymi społeczeństwa *trzeciej fali* oraz kultury *technopolu* Neila Postmana (Postman 1995).

Społeczeństwo informacyjne – oparte na wiedzy, wykorzystujące w gospodarce dochód generowany przez sektor nowoczesnych usług, jest pożądanym modelem nowoczesnego państwa. Rozkład siły roboczej w wytwarzaniu produktu krajowego brutto, z uwzględnieniem proporcji zatrudnionych według sektorów ekonomicznych, zdaje się być podstawową zmienną przy ocenie fazy rozwoju danego społeczeństwa. Przeprowadzenie porównania pomiędzy ekonomicznymi sektorami poszczególnych państw (regionów) wskazuje na malejący dystans, jaki dzieli Polskę od najwyżej rozwiniętych gospodarek. Uwzględniając dane za rok 2011, zilustrowane na wykresie 1, otrzymujemy informację, że sektor rolnictwa w USA dostarczał 1,2% produktu krajowego brutto (PKB), przemysł 19,2%, usługi 79,6% PKB, gospodarki krajów Unii Europejskiej generowały odpowiednio 1,8%, 25,1%, 73,1% PKB, natomiast w Polsce: rolnictwo – 3,4%, przemysł z budownictwem – 33,6% oraz usługi – 63% PKB (*The World Factbook* 2012; *Country Economic Reports & GDP Data 2012*).

Wykres 1. Rozkład dziedzin gospodarki w wytwarzaniu produktu krajowego brutto w 2011 r. (w %)



Źródło: opr. własne na podstawie danych *The World Factbook* 2012 oraz *Country Economic Reports & GDP Data.*

Zgodnie z raportem dotyczącym wskaźnika rozwoju społecznego – HDI (*Human Development Index*) Polska ze wskaźnikiem HDI równym 0,813 w roku 2011 zajmowała **39. miejsce** wśród 187 państw świata. Tym samym zakwalifikowani zostaliśmy do grupy krajów z wysoko rozwiniętym poziomem kapitału ludzkiego. Państwa będące liderami tego zestawienia, czyli Norwegia, Australia, Holandia, USA oraz Nowa Zelandia i Irlandia uzyskały bardzo wysokie wskaźniki – od 0,943 do 0,908 (*Human Development Report* 2012). Na indeks HDI składają się między innymi: oczekiwana średnia długość życia w chwili urodzenia się, średni czas nauki, oczekiwany czas nauki, PKB na osobę (tab. 1).

Dodatkowo, spośród czynników związanych z edukacją, w obliczaniu HDI brany jest pod uwagę wskaźnik alfabetyzacji dorosłych (powyżej 15. r.ż.) – w przypadku Polski wynosi on 99,5% (*UNESCO Institute for Staticics*, 2011).

Ażeby Polska mogła stać się konkurencyjnym i atrakcyjnym partnerem na światowym i europejskim rynku, konieczne są inwestycje w zasoby ludzkie, intensywnie wdrażane programy rozwoju kapitału ludzkiego, rozwój gospodarki opartej na wiedzy i innowacjach technologicznych, przekształcenia na rynku pracy eksponujące sektor usług nowoczesnych, rozwój infrastruktury teleinformatycznej, transparentność prawa i reguł gospodarczych. Istotne jest podniesienie wskaźnika korzystania z Internetu, którego, według danych z 2010 r., 35% mieszkańców Polski w wieku 16–74 lat nigdy nie używało – przy wskaźniku dla

Tabela 1. Wskaźnik rozwoju społecznego wybranych państw, ONZ 2011

Ranga	Państwo	Indeks HDI	Średnia długość życia w chwili urodzenia się	Średni czas nauki w latach	Oczekiwany czas nauki w latach	PKB na osobę w dolarach na rok
1	NORWEGIA	0,943	81,1	**12,6**	17,3	47557
2	AUSTRALIA	0,929	**81,9**	12,0	**18,0**	34431
3	HOLANDIA	0,910	80,7	11,6	16,8	36402
4	USA	0,910	78,5	12,4	16,0	43017
5	NOWA ZELANDIA	0,908	80,7	12,5	18,0	23737
6	KANADA	0,908	81,0	12,1	16,08	35166
7	IRLANDIA	0,908	80,6	11,6	18,0	29322
8	LICHTENSTEIN	0,905	79,6	10,3	14,7	83717
9	NIEMCY	0,905	80,4	12,2	15,9	34854
10	SZWECJA	0,904	81,4	11,7	15,7	35837
…21	SŁOWENIA	0,884	79,3	11,6	16,9	24914
…27	CZECHY	0,865	77,7	12,3	15,6	21405
…35	SŁOWACJA	0,834	75,4	11,6	14,9	19998
…38	WĘGRY	0,816	74,4	11,1	15,3	16581
39	**POLSKA**	**0,813**	**76,1**	**10,0**	**15,3**	**17451**
…65	ROSJA	0,755	68,8	9,8	14,1	13439
…187	KONGO	0,286	48,4	3,5	8,2	280

Źródło: *Human Development Report* 2012.

UE równym 26% (*Raport Polska 2011 Gospodarka – Społeczeństwo – Regiony* 2011). Równie ważną kwestią jest podniesienie wydatków na tzw. trójkąt wiedzy: badania naukowe, edukację i rozwój, aby wraz z powszechną tendencją do zdobywania wykształcenia zwieńczonego dyplomem nie doprowadzić do jego dewaluacji.

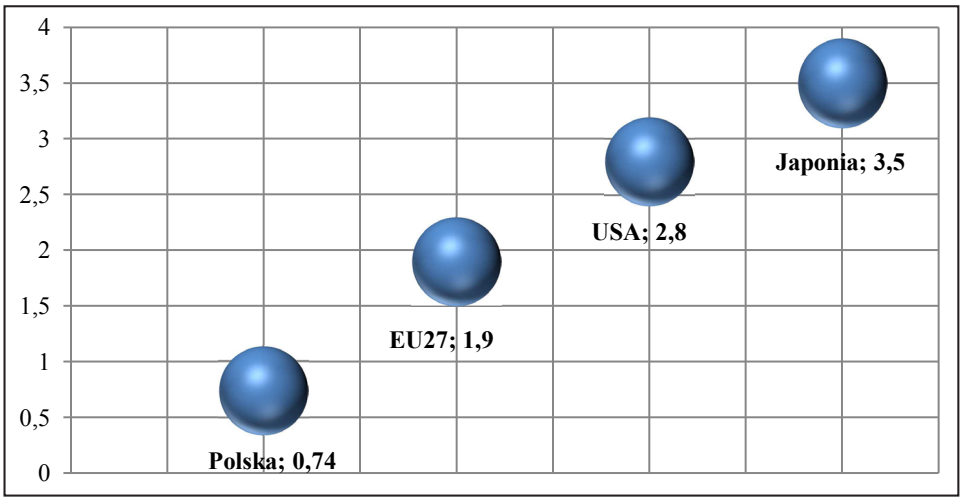
Rola nauki i edukacji w pomnażaniu kapitału ludzkiego

Pojęciem istotnym dla społeczeństwa wiedzy jest kapitał intelektualny, traktowany jako *ogół niematerialnych aktywów ludzi, przedsiębiorstw, społeczności, regionów i instytucji, które odpowiednio wykorzystane, mogą być źródłem obecnego i przyszłego dobrostanu kraju* (*Raport o Kapitale Intelektualnym Polski* 2008, s. 6). Dla obliczenia indeksu kapitału intelektualnego wykorzystuje się kapitał: ludzki, relacji, strukturalny oraz społeczny. *Raport o Kapitale Intelektualnym…* jest dokumentem, który w meritum opracowania nie podaje konkretnych, gotowych rozwiązań, lecz analizuje problem w sposób ekspercki, inspirując społeczną dyskusję oraz planowanie przyszłych rozwiązań. Wykorzystano w nim model pomiarowy zawierający 117 wskaźników. Zadaniem zespołu ekspertów była ocena potencjału rozwojowego polskiego społeczeństwa w ujęciu generacyjnym. Wartości kapitału

intelektualnego dla 16 wybranych krajów w poszczególnych grupach pokoleniowych znormalizowano i wyrażono w procentach. Indeks kapitału intelektualnego dla poszczególnych generacji usytuował Polskę wśród porównywanych krajów na 13. miejscu dla pokolenia dzieci i młodzieży oraz studentów, na 14. miejscu dla pokolenia dorosłych, na ostatnim – 16. miejscu dla kohorty seniorów. Wyniki dla Polski nie są zadowalające, szczególnie dla dorosłych (25–64 lat) i seniorów. Dalszy rozwój kraju bez wzmocnienia składowych kapitału intelektualnego nie będzie możliwy (*Raport o Kapitale Intelektualnym Polski* 2008).

Krytyczny próg finansowania nauki z budżetu państwa to 0,4–0,6% produktu krajowego brutto. Niestety Polska jest niechętna wydatkom na badania i rozwój, co potwierdzają dane Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego: w roku 2000 wydatki na naukę stanowiły 0,64% PKB (4,8 mln zł), w 2005 – 0,57% PKB, w roku 2010 na badania i rozwój przeznaczono 0,74% PKB (10,4 mln zł). Tymczasem średnia wydatków na naukę dla UE wynosiła w 2010 r. 1,9%, w USA – 2,8%, w Japonii – 3,5% PKB (wykres 2).

Wykres 2. Wydatki na badania i rozwój w 2010 r., w % PKB



Źródło: opracowanie własne na podst. danych OECD, GUS oraz MNiSW.

Wydatki publiczne na szkolnictwo wyższe w roku 2011 były najniższe od roku 2000 i wyniosły 0,64% PKB (*Szkoły wyższe…*). By skrócić dystans dzielący nas od lepszych dla rozwoju nauki budżetów, pozostaje bardzo wiele do nadrobienia. Proces ten, według Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego, lecz bez uwzględnienia wskaźnika inflacji, już się rozpoczął. Nakłady bieżące na działalność badawczą i rozwojową wzrosły z 3981 mln zł w 2000 roku do 7743 mln złotych w roku 2010 (*Nauka i technika w 2010 roku* 2012). W najbliższych latach

(do roku 2020) wydatki państwa na cele naukowo-badawcze mają wzrosnąć do poziomu 1,7% PKB, by przybliżyć się do postulowanego przez Unię poziomu 3% PKB (*Polska 2011 – raport o stanie gospodarki* 2011). Jeśli to zamierzenie zakończy się powodzeniem, będzie to wielki sukces Polski.

Szczególną uwagę chcę skupić na pojęciu kapitał ludzki, które oznacza *potencjał zgromadzony we wszystkich obywatelach, wyrażający się w ich wykształceniu, doświadczeniu życiowym, postawach, umiejętnościach, mogący służyć poprawie aktualnego i przyszłego dobrobytu społecznego kraju* (*Raport o kapitale*…). Sprawność, efektywność uczenia się jest umiejętnością kształtowaną na wcześniejszych etapach edukacji. Nie wszyscy dorośli Polacy ją posiadają. Globalny indeks umiejętności poznawczych i wykształcenia (Global Index of Cognitive Skills and Educational Attainment) plasuje Polskę na 14. miejscu ze wskaźnikiem 0,43 wobec lidera tego zestawienia – Finlandii ze wskaźnikiem 1,26 oraz Singapuru ze wskaźnikiem 1,23. Wyprzedzające Polskę kraje Europy to: Wielka Brytania (0,60), Holandia (0,59), Szwajcaria 90,55), Irlandia (0,53) oraz Dania (0,50) (*Pearson launches The Learning Curve*, November 27, 2012). Wskaźnik skolaryzacji jest jednym z istotnych czynników kapitału ludzkiego danego narodu. System edukacyjny w Polsce obejmuje wszystkie osoby do 18. roku życia. Jest to tzw. obowiązek szkolny. System ten jest bardzo szczelny, stąd wskaźnik skolaryzacji młodszych pokoleń jest bardzo wysoki. Dlatego też w dalszych analizach podjęte zostaną wątki dotyczące uczestnictwa edukacyjnego osób dorosłych.

Zaangażowanie edukacyjne dorosłych Polaków – egalitaryzacja szans

Edukacja dorosłych może przyjmować różne postaci – od elementarnej po uniwersytecką, od szkolnej do pozaszkolnej, od formalnej po incydentalną, od bezinteresownej po dyplomową. W Polsce kształcący się w wieku 19–24 lat stanowili 58% ogółu osób z tej grupy wiekowej. Byli to przede wszystkim studenci szkół wyższych. W starszych grupach wiekowych widoczny jest bardzo wyraźny spadek zainteresowania edukacją formalną – osoby w wieku 25–29 lat stanowiły 9,8% tej kohorty, natomiast osoby w wieku 30 lat i powyżej zaledwie 1,2% (*Mały Rocznik Statystyczny Polski* 2012).

W roku 2011/2012 w 3780 szkołach dla dorosłych kształciło się 286,8 tys. dorosłych uczniów, ukończyło je 71,1 tysięcy absolwentów (*Mały Rocznik Statystyczny Polski*). Osoby te wpisują się w realizację funkcji zastępczej edukacji dorosłych. Dane ilustrujące formalne (szkolne) uczestnictwo edukacyjne zamieszczono w tabeli 2.

Według danych Eurostat, opublikowanych w 2012 roku, wśród analizowanych 33 krajów Europy Polska zajmowała bardzo wysoką pozycję pod względem odsetka osób w wieku 25–64 lat z minimum średnim wykształceniem. Najwięcej osób dorosłych z tą jakością wykształcenia w 2010 roku znajdowało się na

Litwie – 92% ogółu obywateli, na drugim miejscu uplasowały się Czechy z wynikiem 91,9% i kolejno: Słowacja (91%), Estonia (89,2%), **Polska (88,7%)** i Łotwa (88,5%) oraz Niemcy z 85,8% wskaźnikiem (za: Kowalska 2012).

Tabela 2. Szkoły dla dorosłych i ich absolwenci (w tys.)

Szkoły	2000/01		2011/12	
	Liczba szkół	Absolwenci w tys.	Liczba szkół	Absolwenci w tys.
Podstawowe	21	0,5	5	0,04
Gimnazja	72	x	179	4,1
Zasadnicze zawodowe	151	4,4	118	1,4
Licea ogólnokształcące	978	41,4	1293	24,6
Uzupełniające licea ogólnokształcące	x	x	1367	30,7
Licea profilowane	x	x	67	1,6
Technika	1710	53,1	127	1,3
Technika uzupełniające	x	x	624	7,4
razem	2932	99,5	3780	71,1

Źródło: *Mały Rocznik Statystyczny Polski,* 2009, s. 226, 228; *Mały Rocznik Statystyczny Polski,* 2012, s. 237, 239.

Z kolei dane OECD pozwalają na wysunięcie wniosku, że Polska zajmuje stosunkowo wysoką pozycję ze względu na wykształcenie wyższe[1] osób w wieku 25–64 lat. Liderem w tym zestawieniu jest Federacja Rosyjska (kraj spoza struktur OECD) ze wskaźnikiem 54%, kolejno Kanada (51%), Izrael (46%), USA (42%), Nowa Zelandia (41%), Korea Płd. oraz Luksemburg (po 40%), Australia, Finlandia i Wielka Brytania (po 38%), Irlandia i Norwegia (po 37%), Belgia, Estonia, Japonia, Meksyk, Szwecja (po 35%), Szwecja (34%), Dania oraz Islandia (po 33%), Holandia (32%), Hiszpania (31%), Francja (29%), Chile i Niemcy (po 27%), Grecja (25%), Słowenia (24%) i **Polska z 23%** wskaźnikiem (*Education at a Glance 2012: Highlights*. 2012).

Co przyczyniło się do tego niewątpliwego ilościowego sukcesu? Między innymi fakt, że na przestrzeni ostatnich 20 lat liczba szkół wyższych zwielokrotniła się. Szczególnie wzmocniło się szkolnictwo wyższe prowadzone przez podmioty niepubliczne (tab. 3).

[1] Wykształcenie wyższe w Polsce, według wyników Narodowego Spisu Powszechnego przeprowadzonego w 2011 roku, miało 17% osób powyżej 13. roku życia, w miastach 21,3%, na wsi 9,9%. Wykształcenie średnie i policealne było udziałem 31,6% populacji z ukończonym 13. rokiem życia, zasadnicze zawodowe – 21,7%, ukończone podstawowe i gimnazjalne – 23,2%, bez wykształcenia – 1,4% (*Raport z wyników. Narodowy Spis Powszechny Ludności i Mieszkań* 2012). Ta niska wartość jest wynikiem włączenia do pomiarów osób przed ukończeniem 18 lat.

Tabela 3. Liczba szkół wyższych

Rok akademicki	Szkoły wyższe ogółem	W tym niepubliczne
1992/93	124	18
1995/96	179	80
2000/01	310	221
2010/11	470	328
2011/12	460	328

Źródło: *Szkoły wyższe i ich finanse w 2011 r.*, 2012, s. 28.

Liczba studentów wzrosła w Polsce niemal pięciokrotnie, co bez wątpienia jest zjawiskiem pozytywnym. W szczytowym dla tej zmiennej roku akademickim 2005/06 studiowało niemal 2 mln osób (tab. 4). W roku ak. 2011/12 współczynnik skolaryzacji brutto na tym poziomie kształcenia wyniósł 53,1% (*Szkoły wyższe i ich finanse w 2011 r.* 2012).

Tabela 4. Studenci i absolwenci szkół wyższych (łącznie z cudzoziemcami)

Rok akademicki	Studenci	Absolwenci
1990/1991	403 824	56 078
1995/1996	794 642	89 027
2000/2001	1 584 804	303 966
2005/2006	1 953 832	393 968
2010/2011	1 841 251	497 533
2011/2012	1 764 060	b.d.

Źródło: opracowanie własne na podst. danych GUS oraz MNiSW (2012).

Studenci studiów doktoranckich w szkołach wyższych stanowili ponad 40-tysięczną zbiorowość. Przeprowadzono 5245 przewodów doktorskich (*Mały Rocznik*… 2012). Wielką popularnością cieszą się studia podyplomowe, które w roku 2011/12 były udziałem niemal 190 tys. osób. Ukończyło je ponad 143 tys. osób (*Szkoły wyższe...* 2012). Na przestrzeni lat 1990–2010 liczba uczestników tej formy kształcenia wzrosła pięciokrotnie.

Rzeczą szczególną są powroty słuchaczy do środowisk edukacyjnych, po ukończeniu jednych podejmują kolejne kierunki na studiach podyplomowych. W tej dużej grupie słuchaczy nierzadko można spotkać swoistych „kolekcjonerów dyplomów" ze świadectwami kilku ukończonych już kierunków. Jak potwierdzają wyniki przyczynkowych badań z 2009 roku (Szarota, Litawa 2010), ich

motywacja ma pragmatyczny, instrumentalny (Kargul 2009) charakter (57,53% spośród 254 wypowiedzi uzyskanych od 164 respondentów) – *a nuż się przyda, na wszelki wypadek.* Dla 33,13% najistotniejsza okazała się perspektywa awansu zawodowego, w dalszej kolejności: chęć zdobycia interesującej i dobrze płatnej pracy (22,5%), wola utrzymania zajmowanego obecnie stanowiska oraz chęć poznania nowych ludzi, nawiązania kontaktów (po 13,75%), obawa przed bezrobociem (10%). Zdecydowanie niższe wartości uzyskano w przypadku oczekiwań na wzrost prestiżu społecznego – 4,38% oraz presji otoczenia – 1,25%. Wśród jednostkowych motywów, zaklasyfikowanych do kategorii „inne" (6,25% ogółu wypowiedzi) wymieniono: *rozwój zawodowy; skierowanie przez władze wyższe; konieczność uzupełnienia wykształcenia; wymogi rozporządzenia* (dwukrotnie); *potrzeba ustawicznego kształcenia się, po tych studiach podejmę następne; pokontrolne wnioski Urzędu Wojewódzkiego w zakładzie pracy; pasja.*

Pomimo masowości kształcenia się Polaków i wzrostu liczby osób z wyższym wykształceniem (niemal 0,5 mln absolwentów szkół wyższych w 2010/11), otwarte pozostaje pytanie o czynniki kształtujące elitę wiedzy. Istotnym w tym przypadku problemem jest fakt, że liczba nauczycieli akademickich wzrosła w tym okresie zaledwie o 60%. *Na jednego nauczyciela akademickiego przypadało w 2010 roku 18 studiujących, jednak jeden profesor (łącznie kategoria zwyczajny i nadzwyczajny) „przypadał" na 77 studentów* (*Raport Polska 2011…*). To stanowczo zbyt mało w sytuacji oczekiwania, że model indywidualnych karier osadzony na inteligencji emocjonalnej (IE) i umiejętnościach społecznych pokona technokratyczny i korporacyjny schemat awansu zawodowego i społecznego wyznaczanego XX-wieczną fascynacją ilorazem inteligencji (IQ).

Są w Polsce uczelnie bardzo dobre i dobre. Jednak jest także wiele szkół wyższych, które są szeroko krytykowane za „rozdawnictwo" dyplomów. Czynniki te nie sprzyjają kształtowaniu i reprodukcji elit. Dzisiejszy uniwersytet, szkoła wyższa, w którym proces kształcenia ma charakter masowy, ale o obniżonej jakości, jest echem systemu edukacji w społeczeństwie przemysłowym. W realiach powszechności kształcenia, e-learningu niemożliwa jest relacja mistrz–uczeń, niemożliwe bezpośrednie oddziaływanie wychowawcze. Albo należy pogodzić się z koniecznością i dostosować do tworzenia warunków, w których dorośli zechcą się uczyć, albo powrócić do form indywidualnych procesu kształcenia i w racjonalnie nielicznych grupach. Obecnie i w przyszłości potrzebny jest model kształcenia bazujący na gmachu wiedzy podstawowej o solidnych fundamentach, lecz odwołujący się do indywidualnych potrzeb edukacyjnych, do kształtowania sprawności poznawczych i intelektualnych, kompetencji społecznych, postaw prospołecznych oraz zdolności adaptacyjnych i umiejętności elastycznego reagowania na zmiany społeczne i cywilizacyjne. Wiedza jako zinternalizowana wartość, dobro indywidualne – właściwie wykorzystywana przez jednostkę – powinna służyć jej samej oraz społeczeństwu. Wiedza nie może być przekazywana, dawana, ona musi być konstruowana, budowana, udostępniana. W tym przypadku

aktywność własna uczącego się podmiotu jest przesądzająca. Zgodnie z zasadami konstruktywizmu edukacyjnego (Bołtuć 2011), ale i przesłaniem ONZ dotyczącym edukacji dla zrównoważonego rozwoju (lata 2005–2014), programem Europa 2020, w szczególności w segmencie spójności społecznej (lata 2010–2020), nauczyciele-edukatorzy muszą zejść ze swoich katedr i wejść w role facylitatorów, tutorów, konsultantów, powierzając uczącym się odpowiedzialność za ich własny sukces edukacyjny i życiowy (Knowles, Holton III, Swanson 2009).

Uczestnictwo edukacyjne dorosłych uznawane jest za jeden z podstawowych czynników przyczyniających się do wzrostu gospodarczego oraz rozwoju społecznego. Komisja Europejska wyraźnie stwierdza: *Kształcenie dorosłych jest kluczowym sposobem przeciwdziałania wykluczeniu społecznemu* (*Kształcenie dorosłych. Nigdy nie jest za późno na naukę* 2006). Zgodnie z wynikami pilotażowego Badania Edukacji Dorosłych (AES) z 2007 r., uwzględniającymi zmienną, jaką jest podjęcie edukacji przez osoby w wieku 25–64 lat w okresie 12 miesięcy poprzedzających badania, państwa o najwyższych współczynnikach udziału dorosłych w edukacji to: Szwecja (73%), Finlandia, Norwegia (po 55%) i Zjednoczone Królestwo (49%). **Polska** uzyskała wskaźnik **21,8%**. Średnia dla Unii wynosiła 35%.

Zgodnie z raportem Polskiego Instytutu Spraw Międzynarodowych odsetek osób w wieku 25–64 lat uczestniczących w formalnym nurcie edukacji dorosłych w 2008 r. wyniósł w Polsce **ok. 4,7%**, plasując się na jednym z najniższych poziomów w UE. Liderami były ponownie państwa skandynawskie: Szwecja (32,4%), Dania (30,2%) i Finlandia (23,1%). Dwucyfrowy wskaźnik uczestnictwa edukacyjnego miały także Wielka Brytania (19,9%), Królestwo Niderlandów (17%), Słowenia (13,9%) i Austria (13,2%), Na przeciwległym biegunie pozostawały Bułgaria (1,4%), Rumunia (1,5%) i Grecja z 2,9% uczestnictwa (Koczor 2010).

Inne wyniki otrzymujemy, poddając analizie dane z publikacji *Dorośli w systemie edukacji formalnej: polityka i praktyka w Europie* (2011). Odsetek aktywnych edukacyjnie osób w wieku 25–64 lat kształtował się w Polsce poniżej średniej dla krajów UE (6,2%) i w 2011 roku wynosił **5,5%,** co jest wartością niepokojąco niską w porównaniu z poziomem zaangażowania dorosłych Brytyjczyków (15,1%) oraz dorosłych Szwedów, Belgów, Finów i Duńczyków (ponad 10%), ale zadowalającą w porównaniu z Francją – 1,7% (*Dorośli w systemie...* 2011).

W kształcenie pozaformalne w roku 2010 angażowało się 31,6% obywateli Unii, w Polsce było to **18,6%** spośród dorosłych. Maksymalną wartość wyznaczyła w tym przypadku Szwecja – 69,4%, minimalną Rumunia – 4,7% (*Dorośli w systemie…*).

Według GUS w 2011 roku w różnych formach edukacji ustawicznej (całożyciowej) uczestniczyło w Polsce około **35,8%** ludności w wieku 25–64 lat,

w tym: w wieku 19–24 lat – 58%; w przedziale 25–29 lat – 9,7%; w grupie osób w wieku 30 i więcej lat – 1,1% (*Mały Rocznik Statystyczny Polski* 2012).

Deklaracje dotyczące uczestnictwa przez dorosłych Polaków w kształceniu nieformalnym (samokształcenie) złożyło **25,4%** respondentów. Pomiar uczestnictwa w nieformalnym (incydentalnym) nurcie edukacji dorosłych jest możliwy tylko poprzez analizę deklaracji. W badaniach raportowanych w publikacji *Kształcenie dorosłych* (2009) przez metody samokształcenia rozumiano: kształcenie przez korzystanie z pomocy członków rodziny, z materiałów drukowanych, przez Internet, z programów edukacyjnych emitowanych przez telewizję i radio, poprzez zwiedzanie muzeów z przewodnikiem, kształcenie poprzez odwiedzanie innych ośrodków naukowych.

Niezwykle trudno jest oszacować wartości charakteryzujące realizację funkcji właściwej edukacji dorosłych. Rozbieżność przedstawianych danych jest skutkiem wdrożenia odrębnych metod pomiaru. Jednak wniosek z analizy zaprezentowanych wartości jest wspólny – należy rozbudzić w dorosłych Polakach przychylną postawę wobec aktywności poznawczej, stworzyć mechanizmy zachęcające, motywujące nas do podejmowania decyzji edukacyjnych. Bierność w zakresie własnego rozwoju przyczynia się do osuwania się w obszar marginalizacji społecznej. Jednostka nie może pozostawać w tej materii osamotniona. Zaniedbania ze strony Państwa doprowadzają do przerzucenia niemal całej odpowiedzialności na barki obywateli, brakuje zachęt ekonomicznych, choćby połączonych z ulgami fiskalnymi.

Uczestnictwo edukacyjne w kulturze

Powiedz mi, jak spędzasz swój czas wolny, a powiem ci kim jesteś... Fraza ta do niedawna pozwalała wyodrębniać elity, które – poza uczestnictwem w tzw. kulturze wysokiej – były jej twórcami. Bastiony kultury wysokiej: teatr, opera, filharmonia, film studyjny, proces tworzenia dzieł sztuki zastąpione zostały centrami i parkami rozrywki. Oczywiście, (auto)kreacja poprzez aktywność kulturalną w dalszym ciągu ma miejsce, jednak coraz częściej w wymiarze pozainstytucjonalnym, poza ośrodkami kultury, w zaciszu domowym lub w sieciowych społecznościach (por. Kargul 2012). Wartości kultury spauperyzowały się, umasowiły.

Jak przedstawia się kulturalne uczestnictwo dorosłych Polaków? Jakie są dominujące style, sposoby aktywności kulturalnej? Aktywność ta została poddana ilościowej analizie poza głównym wątkiem prezentowanych rozważań. Jestem jednak przekonana, że w holistycznie ujętej edukacji służącej spójności społecznej, jest ona niezbędnym ogniwem procesu kształtowania kapitału ludzkiego.

W Europie szczególnym uznaniem cieszy się koncepcja czterech filarów społeczeństwa wiedzy: uczyć się, aby wiedzieć, uczyć się, aby działać, uczyć się,

aby żyć wspólnie i uczyć się, aby być (Delors 1998)[2]. Uczestnictwo w życiu kulturalnym jest istotnym czynnikiem wzmacniającym czwarty filar, kształtującym wrażliwość estetyczną, rozwijającym kierunkowe cechy osobowości, kształtującym kompetencje społeczne. Upowszechnianie wiedzy może w tym przypadku przyjąć postać edukacji popularnej, przez którą rozumiem uczestnictwo w kursach pozazawodowych i hobbystycznych, w propozycjach edukacji otwartej, formach wszechnicowych, odczytach itp., w wydarzeniach kulturalnych aranżowanych przez instytucje i organizacje w społecznościach lokalnych a zmierzających do zachęty jednostek i grup do udziału w życiu publicznym oraz służących udostępnianiu wiedzy i kultury.

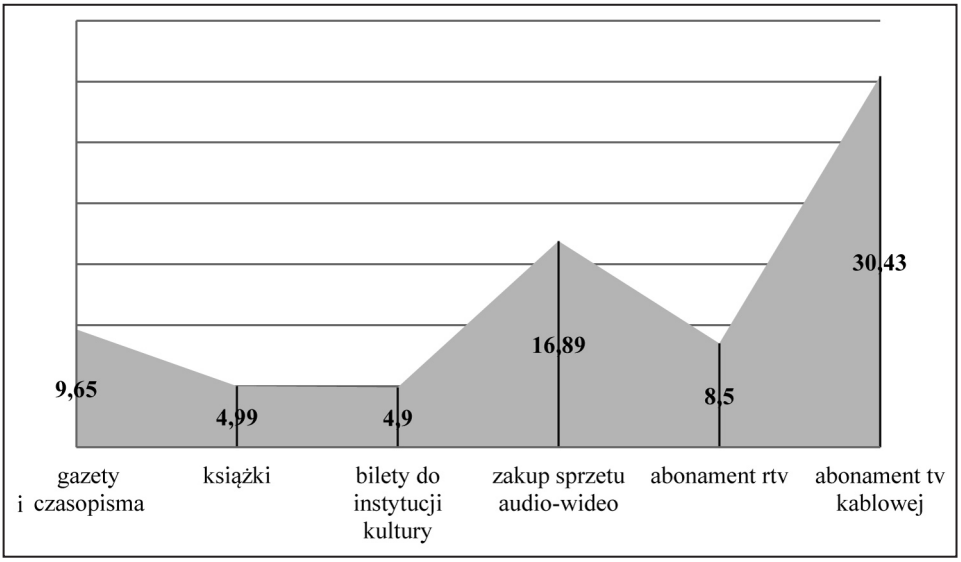
W roku 2010 państwo przeznaczyło na kulturę i ochronę dziedzictwa narodowego zaledwie 0,49% PKB.

Jak przedstawia się aktualny stan rzeczy w Polsce, jeśli chodzi o uczestnictwo w kulturze? Udział wydatków gospodarstw domowych na kulturę z roku na rok wzrastał i wynosił w 2010 roku przeciętnie 3,5% dochodu, czyli 406,56 zł. Przeznaczano je na abonament za telewizję kablową (30,43%), na zakup sprzętu audio-wideo (16,94%), gazety i czasopisma (9,65%), abonament radiowo-telewizyjny (8,5%), książki (4,99%) oraz bilety wstępu do instytucji kultury (4,9% tej kwoty). Najwyższe koszty dotyczą więc rozrywki uprawianej w domu, niekoniecznie połączonej z aktywnością poznawczą (za: *Kultura w 2010* 2011). Dane te zobrazowane zostały za pomocą wykresu 3.

Jedną z najlepiej dostępnych i podstawowych form uczestnictwa w kulturze jest czytelnictwo. Instytucjami kultury, które mu służą, są wydawnictwa/książki, gazety, czasopisma. Są nimi także biblioteki, filie, punkty biblioteczne (łącznie ok. 9,7 tys. w 2011 roku), z których zbiorów skorzystało 6,5 mln czytelników (*Mały Rocznik*... 2011). Biblioteki, wraz ze współczesnymi odmianami: fono- i audioteki, wideoteki, mediateki itp. oraz cyfryzacją zbiorów, udostępniające zbiory w formie wypożyczeń i korzystania z voluminów w czytelni, pełnią szczególnie ważną rolę w rozwoju czytelnictwa i zaspokajaniu potrzeb kulturalno-oświatowych. Większość bibliotek znajdowała się na wsi (67%), jednak zdecydowanie więcej czytelników zrzeszały biblioteki miejskie – ogółem 6,5 mln osób (*Kultura w 2010 r*. 2011). Z analizy danych GUS wynika, że w 2009 r. przynajmniej jedną

[2] Podczas jednego z egzaminów doktorskich zapytałam doktorantkę o praktyczną realizację postulatu „uczyć się, aby być" w Stanach Zjednoczonych. Wypowiedź jednoznacznie wskazywała, że doktorantka owa, od dziesięcioleci obywatelka USA, traktuje „być" w kategorii „mieć". Informowała o posiadanych dyplomach, stanowiskach, posiadłościach, nie rozumiała humanistycznego wydźwięku tego, dla wielu polskich badaczy wyeksploatowanego już ponad miarę, hasła. Odnoszę wrażenie, że także w Polsce niewiele się czyni dla kształtowania postawy, zgodnie z którą człowiek powinien rozwijać samodzielne, krytyczne myślenie, wypracowywać sądy, podejmować decyzje. Utraciliśmy autorytety tak epistemiczne (kompetencje merytoryczne, autorytet *wiedzącego),* jak i deontyczne (moralne, autorytet *przywódcy, przełożonego),* wyznaczające drogę ku kształtowaniu systemu wartości i postaw, wzbogacaniu osobowości, przygotowaniu do „bycia" i pełnienia ról społecznych. Nie ma przywódców, nie ma ideałów. Myśl humanistyczna zastępowana jest stechnicyzowanym pragmatyzmem, użytecznością.

Wykres 3. Wydatki gospodarstw domowych na uczestnictwo w kulturze w 2010 r. (w %)



Źródło: opr. na podst. Kultura w 2010, GUS 2011, s. 52–59, 120–121.

książkę przeczytało 60,9% osób w wieku 15 lat i więcej, w tym 68,7% w miastach, a 47,2% na wsi (*Kształcenie dorosłych* 2009). Książki (poza podręcznikami) posiadało niestety tylko 45,7% gospodarstw domowych, w tym jedną do pięciu książek 4,1%. Nie można tych danych uznać za satysfakcjonujące, choć autorzy przywoływanych badań piszą: *28,1% gospodarstw domowych posiada 26–50 książek. Ponadto należy zauważyć, że 1/5 gospodarstw posiada więcej niż 100 pozycji. Świadczy to niewątpliwie o dużej popularności tego medium kultury* (*Kultura w 2009 r.* 2010).

Należy pamiętać o muzeach[3] i instytucjach paramuzealnych – w roku 2011 było ich w Polsce 777 (w tym ogrody zoologiczne, ogrody botaniczne, rezerwaty przyrody i parki narodowe, parki kulturowe, planetaria, centra nauki i techniki); 352 galerie sztuki; 202 teatry, instytucje muzyczne i rozrywkowe; 445 kin. Instytucje te zgromadziły ponad 80 mln publiczności. W perspektywie zaledwie kilu lat nastąpił wyraźny przyrost zainteresowania tymi formami uczestnictwa w kulturze. Przyczyniły się do tego akcje w rodzaju *Noc Muzeów, Noc Teatrów,* wprowadzenie, jak miało to miejsce w Krakowie w listopadzie 2012 roku, bezpłatnych wejściówek do wnętrz Zamku Królewskiego na Wawelu, akcje przewodników miejskich połączone z bezpłatnym zwiedzaniem miejsc atrakcyjnych turystyczne i poznawczo itp.

[3] Muzea i wystawy muzealne odwiedziło w 2010 roku 22,2 mln osób, w tym 8,4 mln osób zwiedzało muzea bezpłatnie, w ramach np. „nocy muzeów" *(Kultura w 2010 r*. 2011), w 2011 liczba zwiedzających wzrosła do 25 mln (*Mały Rocznik*… 2012).

Niezwykle ważnym, bo wyznaczającym trendy, styl życia, upodobania estetyczne itp., medium są radio i telewizja. Niemal w każdym polskim domu jest radio i telewizor, czasem kilka, z dostępem do telewizji cyfrowej lub kablowej. Niezwykle popularnym i niezastąpionym narzędziem konsumpcji dóbr kultury są komputery (smartfony, tablety itp.) i zasoby Internetu, które to środowiska sprzyjają wyłanianiu się nowych stylów uprawiania kultury. Nie sposób przedstawić danych liczbowych obrazujących wykorzystywanie tych nośników w celach edukacyjnych.

Ogromną rolę w zaspokajaniu potrzeb kulturalno-oświatowych społeczności lokalnych nadal pełnią domy kultury, ośrodki kultury, kluby, świetlice. Jednak aktywni zawodowo dorośli rzadko korzystają z ich oferty. Praca oświatowa owych instytucji polega na organizowaniu sesji, seminariów i sympozjów naukowych, lekcji muzealnych, imprez plenerowych, warsztatów, konkursów; koncertów, seansów filmowych, odczytów, prelekcji oraz spotkań. W proponowanych formach edukacyjnych udział wzięło niemal 6,5 mln osób. Jest to wartość znacząca. Działalność domów, ośrodków kultury, klubów i świetlic jest doskonałym uzupełnieniem oddziaływań instytucji edukacyjnych i dogodnym terenem dla rozwijania własnych zainteresowań i pasji. W roku 2009 było ich w Polsce 4027 (z czego na wsi 59%). W ciągu 10 lat nastąpił przyrost tych placówek o 442 (*Kultura w 2007 r*. 2008; *Kultura w 2010 r*. 2011).

Podsumowanie

Polska zmienia się pozytywnie, nie tylko w wymiarze gospodarczym. Wyraźnie widać kierunek przemian – zaliczani jesteśmy do krajów o najwyższym wskaźniku rozwoju, zdążamy ku pełnemu i zrównoważonemu uczestnictwu w dobrach społeczeństwa informacyjnego. Kwestie, które muszą ulec poprawie, związane są z widoczną niechęcią wobec uczenia się i zapewne tym spowodowaną absencją edukacyjną dorosłych Polaków. Edukacja formalna na wszystkich poziomach nauczania ma charakter prawdziwie masowy, co należy uznać za pożądane zjawisko i proces egalitaryzacji ocenić jako jak najbardziej pożądany. Wskaźniki zaangażowania edukacyjnego maleją jednak wraz z wiekiem Polaków. W procesach edukacyjnych i w związanej z autokreacją kulturze uczestniczy niewielu spośród dorosłych.

Nie tak dawno dyplom uczelni wyższej był przepustką na salony elit. Dzisiaj stał się dobrem ogólnodostępnym. Nie generuje w żaden sposób poczucia wyjątkowości jednostek, które, wyposażone w identyczne certyfikaty, ostro konkurują na rynku pracy. Równolegle tworzy się bardzo wąska grupa wysokiej klasy specjalistów dysponujących najwyższymi kwalifikacjami merytorycznymi i niemal nieograniczonymi zasobami, przede wszystkim finansowymi, pozwalającymi im na realizowanie najbardziej wyrafinowanych wzorców życia.

Niewątpliwie pogłębia się swoista luka pomiędzy „szarymi posiadaczami dyplomów" a wysokiej klasy specjalistami. Ci drudzy niekoniecznie muszą łączyć

zawodowy i ekonomiczny sukces z orientacją na autoteliczne wartości procesu edukacyjnego i uczestnictwa w kulturze. Czy merytokratów można więc zaliczyć do elit, czy są oni równie odrębni i „wyraźni" jak elity artystyczne lub intelektualne, czy ich wysokie, lecz wąskie kompetencje mają mocne podstawy etyczno-moralne? Nie wiem. Potrzebne są odrębne analizy, by móc kompetentnie odpowiedzieć na to pytanie.

Z przyczyn demograficznych maleje liczba studentów w uczelniach wyższych. Warto wykorzystać ten moment i uczynić edukację akademicką bardziej otwartą, prawdziwie ustawiczną, zapraszać w szacowne mury uniwersytetów formy wszechnicowe, zwielokrotniać je w wymiarze edukacji społecznej. Równocześnie bezwzględnie trzeba strzec etosu wyższego wykształcenia, podnosić poprzeczkę wymagań stawianych sobie i innym uczącym się dorosłym.

W 2006 r. ustalono europejskie ramy kształcenia ustawicznego, w których wskazano na osiem koniecznych, bo kluczowych kompetencji (umiejętności), takich jak: (1) porozumiewanie się w języku ojczystym, (2) komunikowanie się w językach obcych, (3) kompetencje matematyczne[4] i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne, (4) kompetencje informatyczne, (5) zdolność uczenia się, (6) kompetencje interpersonalne, międzykulturowe i społeczne oraz kompetencje obywatelskie, (7) przedsiębiorczość, (8) ekspresja (wrażliwość) kulturalna. Umiejętności te nie mogą być przywilejem wyłącznie elit. Mają mieć powszechny charakter, co oznacza konieczność zwielokrotnienia oferty oświatowej kierowanej do osób nieaktywnych edukacyjnie: (…) *niektóre jednostki zdolne będą do korzystania z szerokich podstaw wiedzy, inne zaś zagrożone będą – z powodu braku odpowiednich kwalifikacji i umiejętności – społeczną ekskluzją* (Solarczyk-Ambrozik 2009). Każda osoba, także zagrożona marginalizacją, z racji niezbywalnych praw człowieka oraz posiadania obywatelstwa danego państwa ma prawo do usług i świadczeń instytucji powszechnie dostępnych, możliwość zagospodarowywania i użytkowania przestrzeni publicznej we wszystkich sferach życia, także edukacyjnej i kulturalnej. Problemy prowadzące do marginalizacji społecznej mogą zacząć występować, gdy przestrzeń wokół jednostki jest jałowa intelektualnie, społecznie lub strukturalnie, gdy dobra są niesprawiedliwie dystrybuowane. Obowiązkiem elit jest zagospodarowanie tej przestrzeni. Merytokraci muszą pamiętać o słabszych, gorzej wyposażonych w kompetencje i społeczne znaczenie, by *reguła Pareta 80:20*, czy inaczej, *formuła 80/20*[5] nie stała się nowym, powszechnym modelem społeczeństwa przyszłości.

[4] Przyczyna powrotu matematyki na polskie matury.

[5] 20% zdolnej do pracy populacji wystarczy, żeby utrzymać gospodarkę światową w dobrej kondycji. Dodatkowo właśnie te 20% populacji będzie także miało aktywny udział w dochodach, konsumpcji i życiu społecznym. Reszta społeczeństwa stanowić będzie grupę nisko wykwalifikowanych pracowników, spychanych na margines aktywności i życia publicznego (Bauman 2006).

Bibliografia

1. Bauman Z. (2006), *Praca, konsumpcjonizm i nowi ubodzy* (przeł. S. Obirek). Wydaw. WAM, Kraków.
2. Bołtuć P. (2011), *Konstruktywizm w e-edukacji i jego krytyka*. „e-mentor" nr 4(41).
3. Botkin J.W., Elmandjra M., Malitza M. (1982), *Uczyć się – bez granic: jak zewrzeć „lukę ludzką"? Raport Klubu Rzymskiego* (tłum. Mariusz Kukliński), Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
4. *Country Economic Reports & GDP Data.* Global Finance dostępny na: http://www.gfmag.com/gdp-data-country-reports.html#axzz2KFanYxUq (otwarty 02.02.2013).
5. *Dorośli w systemie edukacji formalnej: polityka i praktyka w Europie* (2011), Komisja Europejska, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa.
6. Eco U. (2007), *Diariusz najmniejszy* (tłum. A. Szymanowski), Wydawnictwo Znak, Kraków (wyd. oryg. *Diario minimo*, 1992).
7. *Education at a Glance 2012: Highlights.* OECD Publishing 2012 dostępny na: http://dx.doi.org/10.1787/eag_highlights-2012-en.
8. *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem J. Delorsa* (1998) (przeł. W. Rabczuk), Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Warszawa.
9. *Human Development Report 2011*, UNDP 2012 dostępny na: http://hdr.undp.org/en/reports/global/hdr2011/.
10. *Instytut Statystyczny UNESCO,* 2011, dostępny na: http://stats.uis.unesco.org.
11. Kargul J. (2012), *Upowszechnianie, animacja, komercjalizacja kultury,* Wydaw. Nauk. PWN, Warszawa.
12. Kargul J. (2009), *O zmianach w kształceniu dorosłych,* [w:] *Dorosły w procesie kształcenia.* A. Fabiś, B. Cyboran (red.). Biblioteka Edukacji Dorosłych tom 42, Bielsko-Biała – Zakopane, s. 19–26.
13. Knowles M.S., Holton III E.F., Swanson R.A. (2009), *Edukacja dorosłych. Podręcznik akademicki* (tłum. M. Habura, R. Ligus, A. Nizińska), Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa.
14. Koczor M. (2010), (opr.), *Raport z wykonania Strategii Lizbońskiej za rok 2009. Polski Instytut Spraw Międzynarodowych*, Warszawa dostępny na: http://www.pism.pl/zalaczniki/raport_SL_PL_za_2009.pdf, 2.06.2010.
15. Kowalska M., *Polska, kraj ludzi wykształconych* dostępny na: http://szkola.wp.pl/kat,121276,title,Polska-kraj-ludzi-wyksztalconych,wid,14247264,wiadomosc.html?ticaid=1f75c (otwarty 13.02.2012).
16. *Kształcenie dorosłych*, (2009), GUS. Warszawa.
17. *Kształcenie dorosłych: Nigdy nie jest za późno na naukę,* Komisja Wspólnot Europejskich, Bruksela, 23.10.2006 r., dostępny na: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0614:FIN:PL:PDF].
18. *Kultura w 2007 r.* (2008), GUS, Warszawa, dostępny na: www.stat.gov.pl.
19. *Kultura w 2009 r.* (2010), GUS, Warszawa, dostępny na: www.stat.gov.pl.
20. *Kultura w 2010 r.* (2011), GUS, Warszawa, dostępny na: www.stat.gov.pl.

21. *Mały Rocznik Statystyczny Polski,* (2009), GUS, Warszawa, dostępny na: www.stat.gov.pl.
22. *Mały Rocznik Statystyczny Polski* (2012), GUS, Warszawa, dostępny na: www.stat.gov.pl.
23. *Nauka i technika w 2010 roku* (2012), GUS, Urząd Statystyczny w Szczecinie, Warszawa, dostępny na: http://www.stat.gov.pl/gus/5840_800_PLK_HTML.htm.
24. *Pearson launches The Learning Curve,* dostępny na: http://www.pearson.com/news/2012/november/pearson-launches-the-learning-curve.html?article=true, November 27, 2012.
25. *Polska 2011 – raport o stanie gospodarki* (2011)*,* Ministerstwo Gospodarki, Warszawa, dostępny na: http://www.mg.gov.pl/files/upload/8436/RoG2011.pdf.
26. Postman N. (1995), *Technopol: triumf techniki nad kulturą*, (tłum. A. Tanalska-Dulęba). Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa (wyd. oryg. *Technopoly: The Surrender of Culture to Technology*, 1992).
27. *Raport o Kapitale Intelektualnym Polski* (2008), Zespół Doradców Strategicznych Prezesa Rady Ministrów, Warszawa, dostępny na: http://zds.kprm.gov.pl/kapital-intelektualny-polski.
28. *Raport Polska 2011 Gospodarka – Społeczeństwo – Regiony* (2011), Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, Warszawa, dostępny na: http://www.mrr.gov.pl/rozwoj_regionalny/Ewaluacja_i_analizy/Raporty_o_rozwoju/Raporty_krajowe/Documents/Raport_Polska_2011.pdf.
29. *Raport z wyników. Narodowy Spis Powszechny Ludności i Mieszkań*, (2012), GUS, Warszawa, dostępny na: www.stat.gov.pl.
30. Solarczyk-Ambrozik E. (2009), *Kształcenie ustawiczne w perspektywie globalnej i lokalnej. Między wymogami rynku a indywidualnymi strategiami edukacyjnymi*, Seria Psychologia i Pedagogika nr 119, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
31. Suchodolski B. (1968), *Wychowanie dla przyszłości*, wyd. III. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
32. Szarota Z., Litawa A. (2010), *Studia podyplomowe jako forma kształcenia ustawicznego (z uwzględnieniem opinii słuchaczy),* [w:] *Edukacja dorosłych jako czynnik rozwoju społecznego, tom 2*. Pod red. T. Aleksandra, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB, Radom, s. 9–20.
33. *Szkoły wyższe i ich finanse w 2011 r.* (2012), GUS, US Gdańsk, Warszawa, dostępny na: www.stat.gov.pl.
34. *The World Factbook.* Central Intelligence Agency 2012 https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/ee.html, (otwarty 25.10.2012).
35. Toffler A. (2006), *Trzecia fala* (tłum. M. Kłobukowski, E. Woydyłło), Wydawnictwo KURPISZ S.A., Poznań (wyd. oryg. The Third Wave, 1980).
36. *UNESCO Institute for Staticics* 2011 dostępny na: http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/education-data-release.aspx.

Recenzent: prof. dr hab. Alicja Kargulowa

Equalisation of diplomas vs. elitism of meritocracy – chosen aspects of participation in adult education

Keywords: Human capital, adult education, education activity

Summary: The article reflects on educational activity of adult Poles in comparison with other regions/ countries with the highest Human Development Index. The author makes an attempt to analyse indicators illustrating educational participation of adults above 25 years of age.

Dane do korespondencji:
Dr hab. Zofia Szarota, prof. UP
Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie
Wydział Pedagogiczny
Instytut Nauk o Wychowaniu
ul. Ingardena 4
30-060 Kraków
e-mail: zszarota@up.krakow.pl

Edukacja Dorosłych 2012, nr 2 ISSN 1230-929 X

WSPÓŁCZESNE KONTEKSTY EDUKACJI DOROSŁYCH W POLSCE

Renata Góralska
Hanna Solarczyk-Szwec

O KOMPETENCJACH W KONTEKŚCIE POLSKIEJ RAMY KWALIFIKACJI DLA UCZENIA SIĘ PRZEZ CAŁE ŻYCIE

Słowa kluczowe: Polska Rama Kwalifikacji, kompetencje, kompetencje społeczne, kompetencje emocjonalne, kapitał ludzki.

Streszczenie: Celem niniejszego tekstu jest pedagogiczna interpretacja pojęcia kompetencji, które stało się popularne w kręgu pedagogów za sprawą Krajowych Ram Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie, gdzie kompetencje społeczne – obok wiedzy i umiejętności – są jedną z trzech kategorii efektów uczenia się. W artykule definiujemy pojęcie kompetencji oraz pokazujemy ich złożoną i wieloaspektową strukturę. Staramy się także odpowiedzieć na pytanie, jakie są cechy charakterystyczne kompetencji społecznych. W wyniku analiz stwierdzamy, że bazą dla rozwijania kompetencji społecznych są kompetencje emocjonalne. Wynika to z funkcji, jakie pełnią emocje w naszym życiu oraz społecznego charakteru kompetencji emocjonalnych. W ostatniej części tekstu staramy się odpowiedzieć na pytanie, w jaki sposób organizować warunki dla rozwijania kompetencji (emocjonalnych i społecznych) w praktyce edukacyjnej.

Wprowadzenie

Pojęcie kompetencji dyskutowane od lat 90. XX w. ponownie budzi większe zainteresowanie za sprawą Krajowych Ram Kwalifikacji. Zgodnie z metodologią tworzenia ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie efekty kształcenia zostały opisane także w Polskiej Ramie Kwalifikacji w trzech kategoriach: wiedza, umiejętności i kompetencje społeczne. O ile pojęcia – wiedza i umiejętności – nie przynoszą istotnych trudności interpretacyjnych, to pojęcie kompetencje, chociaż powszechnie znane i stosowane w teorii i praktyce wielu dziedzin życia społeczno-gospodarczego, przynosi szereg wątpliwości.

Celem niniejszego tekstu jest pedagogiczna interpretacja pojęcia kompetencje w kontekście założeń Krajowych Ram Kwalifikacji przez całe życie, przez co rozumiemy nie tylko pragmatykę działania wyrażoną w celach, treściach i metodach rozwijania kompetencji, ale także ukazującą podmiotowy i emancypacyjny sens tego procesu. Chcemy też poszerzyć interpretację kompetencji społecznych o emocjonalne aspekty procesu ich kształtowania. Wychodzimy bowiem z założenia, że emocje są bazą dla rozwijania kompetencji, także społecznych, co wynika z funkcji, jakie pełnią emocje w naszym życiu oraz społecznego charakteru kompetencji emocjonalnych.

Kompetencje – uwagi ogólne

Pojęcie kompetencje pojawiło się w humanistyce w latach 70. XX wieku za sprawą Noama Chomskiego, który zastosował je w wypracowanej na gruncie językoznawstwa teorii komunikacji. Jürgen Habermas przejął ten termin i zastosował w teorii działania komunikacyjnego, włączając go tym samym do społecznego dyskursu krytycznego. W debacie publicznej kompetencje zdobyły popularność w latach 90. XX w., tracąc z czasem swoją moc teoretyczną przez bezrefleksyjne stosowanie w różnych kontekstach i dziedzinach. **Tym samym dziś kompetencje są zaliczane do pustych, ale znaczących społecznie, politycznie, gospodarczo kategorii pojęciowych.**

W pedagogice *najogólniej termin ten stosuje się do określenia dyspozycji człowieka, którą osiąga się w ciągu życia przez wyuczenie* (Czerepaniak-Walczak, 1994). Pod pojęciem dyspozycji kryje się zespół cech psychofizycznych, tj. m.in. wiedza, umiejętności, doświadczenia, zdolności, ambicje, motywacja, wartości, refleksyjność, postawy, style działania, które jednocześnie wpływają na indywidualne różnice w opanowywaniu kompetencji. Kompetencje nie są jednorazowym aktem, można je obserwować, cechuje je interaktywność wobec kontekstu, można je także rozwijać, wykorzystując czynniki wewnętrzne i zewnętrzne.

Kompetencje można klasyfikować, uwzględniając różne kryteria:

1) ze względu na zasięg wyróżnia się kompetencje powszechne, które są rezultatem kształcenia ogólnego oraz specyficzne, np. w jakiejś dziedzinie lub zawodzie,
2) ze względu na źródło można mówić o kompetencjach ogólnych – uniwersalnych, które można osiągnąć na różnych przedmiotach oraz kompetencjach przedmiotowych,
3) ze względu na stopień ogólności można wyróżnić kompetencje kluczowe, o wysokim stopniu ogólności, oraz szczegółowe, które odnoszą się do wycinka rzeczywistości,
4) ze względu na dziedzinę życia wyróżnia się m.in. kompetencje polityczne, ekonomiczne, społeczne,

5) ze względu na rolę w generowaniu określonych zachowań wyróżnia się kompetencje wyjściowe (adaptacyjne), dojrzałe (rekonstrukcyjne), transgresyjne (otwartość na zmiany oraz konflikty) oraz rdzeniowe (esencjalne, emancypacyjne) (Czerepaniak-Walczak, 1999).

Kompetencje są w pedagogice kategorią zbiorczą dla wcześniej odrębnie rozpatrywanych celów edukacji. Łączą w sobie współcześnie **cele kształcenia**, tj. przekazywanie wiedzy charakterystycznej dla tradycji europejskiej oraz rozwój umiejętności akcentowany w tradycji amerykańskiej, oraz **cele wychowania**, tj. rozwój osobowości, w tym kształtowanie postaw i wartości, pod postacią **kompetencji do zmiany**, aby radzić sobie w ustawicznie zmieniających się i dynamicznych warunkach życia. Tak zwane kompetencje kluczowe wskazywane w różnych dokumentach na forum europejskim (OECD) i światowym (*Future Work Skills* 2020) awansowały współcześnie do rangi normatywnych celów edukacji. Konsekwencją stosowania w praktyce edukacyjnej pojęcia kompetencje powinno być inne podejście do procesu kształcenia, co oznacza:

- przejście od nauczania do organizowania warunków do uczenia się,
- koncentrację nie tylko na abstrakcyjnym programie nauczania, lecz na autentycznych sytuacjach życiowych,
- koncentrację na uczniu i jego możliwościach i uwarunkowaniach, a nie tylko na treściach kształcenia,
- przejście od biernych do aktywnych metod kształcenia,
- zmianę roli nauczyciela w kierunku doradcy procesu uczenia się.

Interesującej próby zdefiniowania kompetencji podjęła się także Astrid Męczkowska, która terminu „kompetencja" używa na oznaczenie potencjału podmiotu wyznaczającego jego zdolność wykonania określonych działań (Męczkowska 2003) i wyraźnie oddziela dwa ujęcia:

1. Pierwsze z nich to takie, gdzie kompetencję pojmuje się jako **adaptacyjny potencjał podmiotu** pozwalający mu na dostosowanie się do warunków otoczenia. Takie ujęcie kompetencji oznacza dyspozycje do instrumentalnego działania związanego z wiedzą, umiejętnościami, motywacją. To ujęcie często zawiera się w określeniach „kompetencja zawodowa", „kompetencja profesjonalna" i pojmowana jest jako zbiór kwalifikacji. Takie rozumienie kompetencji często pokrywa się z kryteriami kompetencji zawodowych, stanowiących podstawę funkcjonowania jednostek na rynku pracy. Ujęcie to często spotyka się z krytyką, jako zbyt wąskie, nieuwzględniające takich dyspozycji podmiotu, jak: twórcze, krytyczne myślenie, nie odpowiada wymaganiom obecnego rynku pracy, gdzie – jak mówi Urlich Beck – nieuniknione jest ograniczanie odniesienia do zawodu, gdyż *kształcenie w celu zdobycia pracy prowadzi donikąd* (Beck 2004, s. 229).
2. Drugie ujęcie to takie, gdzie jawi się kompetencja jako **transgresyjny potencjał podmiotu**. Oznacza to, że kompetencja jest rodzajem głębokiej struktury poznawczej integrującej funkcjonujące w jej ramach elementy oraz

równoważącej relacje człowieka ze światem. Tak rozumiana kompetencja to twórcza aktywność podmiotu towarzysząca zarówno procesowi nabywania kompetencji, jak i jej wykorzystania, to reorganizacja dotychczas posiadanej przez podmiot wiedzy, wzorców myślenia i działania. Bycie kompetentnym oznacza tutaj bycie aktywnym, twórczym podmiotem, który czynnie

Tabela 1. Kompetencja jako adaptacyjny i transgresyjny potencjał podmiotu: porównanie

Rodzaj kompetencji / Kryterium porównawcze	**Adaptacyjny potencjał podmiotu: dostosowanie działania do warunków wyznaczonych przez charakter otoczenia**	**Transgresyjny potencjał podmiotu: generowane przez jednostkę działania są podatne na twórczą modyfikację w wyniku interpretacji**
Zaplecze teoretyczne	behawioryzm	strukturalizm
Otoczenie	statyczne	dynamiczne
Zaangażowanie podmiotu	techniczne: stosowanie sprawności traktowanej jako wyćwiczona umiejętność działania określonego typu	emancypacyjne: zdolność do takich form angażowania się podmiotu w świat zjawisk społecznych, które obejmują aspekt jego kreacji przez podmiot
Charakter działania	praktyczny lub poznawczy	twórczy – towarzyszący nabywaniu i wykorzystywaniu kompetencji; zdolność krytycznego myślenia i zmiany wzorców działania
Cel	efektywne przekształcanie rzeczywistości	przekształcanie kulturowych wzorów aktywności
Struktura kompetencji	wiedza i umiejętności oraz motywacja i samoocena	głęboko zinterioryzowane struktury poznawcze, tkwiące u podstaw zachowań oraz dyspozycji podmiotu; poziomy: biologiczny, adaptacyjny
Rozwój kompetencji	trening w celu osiągnięcia biegłości porównywalnej ze wzorcem; recepcja treści kulturowego przekazu	zdolność do ciągłej reorganizacji struktury kompetencji; aktywność podmiotu w konstruowaniu własnego poznania
Ocena kompetencji	obserwowanie zewnętrznych zachowań (schematów, konwencji) przy przyjęciu określonych kryteriów; pomiar – ocena ilościowa	utrudniona ze względu na unikatowość doświadczeń, które implikują niepowtarzalność kompetencji, możliwa na podstawie oceny wytworów bądź skutków działań
Krytyka	wąski zakres, zamknięty proces, blokuje niezależność myślenia i działania	szeroki zakres, trudności jednoznacznej identyfikacji i oceny

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: A. Męczkowska, *Kompetencja,* [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. II, Warszawa 2003, s. 693–696.

uczestniczy w dokonujących się procesach zmian społecznych. Tak rozumiana kompetencja jest nie tylko sprawnością działania, jest potencjałem stanowiącym warunek aktywnego i twórczego uczestnictwa w kulturze; jest zdolnością do indywidualnej refleksji i społecznej negocjacji. Takie traktowanie kompetencji bliskie jest **kompetencjom emancypacyjnym**, które wyróżnia Maria Czerepaniak-Walczak i definiuje jako *wyuczalną, dynamiczną właściwość podmiotu wyrażającą się w gotowości do przekraczania ograniczeń, świadomym upominaniu się o należne prawa i pola wolności, merytorycznym argumentowaniu potrzeby ich posiadania, obieraniu drogi do ich osiągania, osiąganiu ich oraz korzystaniu z nich w celu doskonalenia siebie i otoczenia* (Czerepaniak-Walczak 1995, s. 26).

Astrid Męczkowska, analizując kategorię kompetencji rekonstrukcyjnej, mówi o dwóch wymiarach (komponentach, zakresach) kompetencji: **indywidualnym** i **społecznym** (wspólnotowym). Indywidualny obszar odnosi się do takich form aktywności podmiotu, które są zorientowane na interpretację, weryfikację, refleksję, kreację (refleksja ma tu charakter intencjonalny, wiąże się z postawą krytycznej nieufności). Społeczny wymiar kompetencji odnosi się do relacji z innymi i ma na celu rozwiązywanie różnorakich problemów społecznych.

Podsumowując dotychczasowe rozważania, można stwierdzić, że kompetencje:

- mają podmiotowy charakter;
- ujawniają się w określonym kontekście sytuacyjnym;
- charakteryzują się wysokim poziomem uniwersalności;
- ich strukturę tworzą cztery podstawowe elementy: umiejętność adekwatnego zachowania; świadomość zarówno potrzeby, jak i skutków tego zachowania, przyjęcie odpowiedzialności za skutki własnego zachowania, dążenie do poszerzania sprawstwa.

Kompetencje społeczne w Polskiej Ramie Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie

Na wstępie warto wyjaśnić relacje między pojęciami kompetencja i kwalifikacja. W literaturze ekonomicznej i pedagogicznej kwalifikacje – jak już pisałyśmy wcześniej – mają węższy niż kompetencje zakres znaczeniowy i najczęściej są utożsamiane z zawodem. Natomiast w Europejskiej Ramie Kwalifikacji kategoria kwalifikacji ma inną wartość – jest nią formalny wynik procesu walidacji efektów kształcenia złożonych z wiedzy, umiejętności i kompetencji (społecznych). W tym ujęciu kwalifikacja jest zatem nadrzędna wobec kompetencji. Tym samym kwalifikacja ma różne znaczenia, zależne od kontekstu, w którym jest to pojęcie używane.

Przyjęta w Polskiej Ramie Kwalifikacji definicja kompetencji społecznej jako *udowodniona (w pracy, nauce oraz w rozwoju osobistym), bazując na kategoriach odpowiedzialności i autonomii zdolność stosowania posiadanej wiedzy*

i umiejętności z uwzględnieniem zinterioryzowanego systemu wartości (Słownik KRK, s. 36) jest punktem wyjścia do prac nad ich urzeczywistnieniem w praktyce na różnych poziomach edukacji.

W Europejskiej Ramie Kwalifikacji efekty uczenia się zdefiniowane w kolumnie kompetencje wiążą się wyraźnie z zadaniami o charakterze adaptacyjnym (zawodowym), natomiast w Polskiej Ramie Kwalifikacji przyjęto szersze rozumienie kompetencji (Chmielecka 2010), czego wyrazem jest zaakcentowanie szczególnych potrzeb Polski i Polaków w zakresie kompetencji społecznych. Wynikają one tak z potocznej obserwacji, jak i naukowej diagnozy obszarów składających się na kapitał społeczny, tj. deficytów w zakresie: zaufania społecznego, poziomu aktywności obywatelskiej, struktury organizacji pozarządowych, potencjału kulturowego i kreatywnego oraz postaw i wyznawanych wartości.

Szczególnym zadaniem edukacji jest formowanie tzw. klasy kreatywnej, która przyczyni się do przekształcenia kapitału przetrwania w kapitał rozwoju (Raport Polska 2030). Kluczem do tego jest rozwijanie w ramach edukacji formalnej, pozaformalnei i nieformalnej kompetencji społecznych umożliwiających pełnienie emancypacyjnej i krytycznej roli we wspólnocie.

Diagnoza kompetencji przyjętych w rozporządzeniu nr 1520 MNiSW dla poszczególnych obszarów kształcenia akademickiego wykonana przez M. Nowak-Dziemianowicz (2012) wykazała istotny niedobór kompetencji emancypacyjnych i krytycznych, co stało się przyczyną ponownej dyskusji nad rozumieniem i definiowaniem kompetencji społecznych w Polskiej Ramie Kwalifikacji. W jej wyniku zmodyfikowano deskryptory kompetencji społecznych, które przyjęły na poziomie opisu uniwersalnego oraz dla poszczególnych poziomów postać prezentowaną w tab. 2. Kluczowymi pojęciami rozwijanymi w ramach kompetencji społecznych na wszystkich poziomach i w ich obrębie są pojęcia: tożsamość, współpraca oraz odpowiedzialność.

Pojęcie kompetencja, jak i jego dookreślenie – społeczne – zawiera w sobie szereg elementów składowych, które dotyczą tak osoby, jak i jej funkcjonowania w świecie, dlatego ich widzenie i rozumienie wymaga podejścia całościowego, uwzględniającego różnorodność i zmienność kontekstów, w jakich są rozwijane i wykorzystywane, co rodzi naturalne problemy interpretacyjne. Ponieważ wszystkie dziedziny życia są obszarami kształtowania kompetencji społecznych, dlatego w ich ogląd zaangażowanych jest szereg dyscyplin naukowych, w tym psychologia, politologia, ekonomia oraz pedagogika. Każda z nich w analizowaniu kompetencji (społecznych) akcentuje, co oczywiste – swoiste dla swojej dyscypliny zagadnienia. Psycholodzy diagnozują kompetencje społeczne pod postacią złożonych umiejętności warunkujących efektywność radzenia sobie w określonego typu sytuacjach społecznych, nabywanych przez jednostkę w toku treningu społecznego (Matczak 2001) – tak definiowane kompetencje społeczne są bliskie pojęciom inteligencji i kompetencji emocjonalnej. Politolodzy rozpatrują

Tabela 2. Deskryptory kompetencji społecznych w PRK

Poziom	Kompetencje społeczne
	W związku z dziedziną uczenia się, twórczości lub działalności zawodowej **uczący się jest gotów do:**
1	• respektowania zobowiązań wynikających z przynależności do różnych wspólnot, • działania i współdziałania pod bezpośrednim nadzorem w zorganizowanych warunkach, • oceniania swoich działań i przyjmowania odpowiedzialności za bezpośrednie ich skutki;
2	• podejmowania obowiązków wynikających z przynależności do różnych wspólnot, • działania i współdziałania pod kierunkiem w zorganizowanych warunkach, • oceniania działań, w których uczestniczy i przyjmowania odpowiedzialności za ich skutki;
3	• przynależenia do wspólnot różnego rodzaju, funkcjonowania w różnych rolach społecznych oraz podejmowania podstawowych powinności z tego wynikających, • częściowo samodzielnego działania oraz współdziałania w zorganizowanych warunkach, • oceniania działań swoich i zespołowych; podejmowania odpowiedzialności za skutki tych działań;
4	• przyjmowania odpowiedzialności związanej z uczestnictwem w różnych wspólnotach i funkcjonowaniem w różnych rolach społecznych, • autonomicznego działania i współdziałania w zorganizowanych warunkach, • oceniania działań swoich i osób, którymi kieruje; przyjmowanie odpowiedzialności za skutki działań własnych oraz tych osób;
5	• podejmowania podstawowych obowiązków zawodowych i społecznych, ich oceniania i interpretacji, • samodzielnego działania oraz współdziałania z innymi w zorganizowanych warunkach, kierowania niedużym zespołem w zorganizowanych warunkach, • oceniania działań swoich i osób oraz zespołów, którymi kieruje; przyjmowania odpowiedzialności za skutki tych działań;
6	• samodzielnego podejmowania decyzji, krytycznej oceny działań własnych, działań zespołów, którymi kieruje i organizacji, w których uczestniczy, przyjmowania odpowiedzialności za skutki tych działań;
7	• tworzenia i rozwijania wzorów właściwego postępowania w środowisku pracy i życia, • podejmowania inicjatyw, krytycznej oceny siebie oraz zespołów i organizacji, w których uczestniczy, • przewodzenia grupie i ponoszenia odpowiedzialności za nią;
8	• niezależnego badania powiększającego istniejący dorobek naukowy i twórczy, • podejmowania wyzwań w sferze zawodowej i publicznej z uwzględnieniem: – ich etycznego wymiaru, – odpowiedzialności za ich skutki oraz kształtowania wzorów właściwego postępowania w takich sytuacjach.

Źródło: Dokumentacja wewnętrzna projektu „Kwalifikacje po europejsku" z dn. 19.07.2012 r.

kompetencje w kontekście inkluzji i ekskluzji w życiu społecznym, a ekonomiści patrzą na kompetencje przez pryzmat rekrutacji, efektywności i wydajności na rynku pracy i w pracy zawodowej, natomiast pedagodzy usiłują udzielić odpowiedzi na pytanie, jak uczyć (się) kompetencji.

Współczesną debatę polityczno-oświatową zdominował ekonomiczny (neoliberalny) punkt widzenia także w interpretowaniu kompetencji społecznych, czemu uległy inne dyscypliny naukowe, koncentrując się w swojej refleksji, badaniach i zaleceniach na kompetencjach adaptacyjnych pozwalających efektywnie i skutecznie działać, odnaleźć się na rynku pracy, być przedsiębiorczym i komunikatywnym. **Na marginesie tego dyskursu pozostały kompetencje społeczne o charakterze emancypacyjnym**, pozwalające na rozumienie rzeczywistości społecznej, dokonywania wyborów i działania ze świadomością konsekwencji związanych z tymi wyborami (np. świadomość ról społecznych, gotowość do działania na rzecz interesu publicznego) **oraz o charakterze krytycznym**, pozwalające na dostrzeganie uzasadnień legitymizujących własne działanie oraz praktykę społeczną, umożliwiające rozumienie własnej sytuacji oraz kontekstów, w jakich przebiega działanie kreatywne, niezależne oraz etyczne. W kompetencjach o charakterze krytycznym ujawniają się szczególnie emocjonalne aspekty kompetencji społecznych. Zagadnienie to rozwijamy w kolejnym podpunkcie.

Od kompetencji emocjonalnych do społecznych

Emocje są bardzo ważnym źródłem wiedzy dla człowieka: stanowią podstawę formułowania wszelkich ocen i decyzji; mobilizują do aktywności; są wreszcie niezbędnym warunkiem efektywnych interakcji z innymi ludźmi (Matczak 2008, s. 48). Najbardziej istotne dla efektywnej realizacji komunikacyjnej/interpersonalnej funkcji emocji jest posiadanie umiejętności kontrolowanego wyrażania emocji, co pozwala nam na komunikowanie naszych potrzeb innym, dzięki czemu możliwe jest utrzymywanie dobrych relacji z innymi. Takie umiejętności pozwalają jednostce na dostosowanie się do różnorodnch sytuacji społecznych. Ponadto socjologowie twierdzą, że emocje mają moc więziotwórczą i strukturotwórczą, powiązane są ściśle z pełnieniem ról społecznych i podlegają społecznej kontroli (Binder, Palska, Pawlik 2009). Niektórzy badacze zdecydowanie twierdzą, że *wszelkie działania społeczne inicjujemy, opierając się nie na racjonalnych przesłankach, ale na swoich przeczuciach i intuicjach* (Kozłowski 2006, s. 149). Można zatem powiedzieć, że podstawą prawidłowego komunikowania się z otoczeniem jest rozwój indywidualnych dyspozycji człowieka związanych ze sferą emocji, innymi słowy rozwój kompetencji emocjonalnej.

Pojęcie kompetencji emocjonalnej upowszechniła w literaturze przedmiotu Carolyn Saarni. Oparła ona swą koncepcję na teorii Stevena Gordona, który jako jeden z pierwszych uznał znaczenie kultury dla wyjaśnienia dynamiki emocjonalnej i zarazem jako pierwszy użył pojęcia kompetencja emocjonalna. Zdaniem

Stevena Gordona wszystkie uczucia są definiowane przez kulturę, uczymy się ich znaczeń w procesach całożyciowej autoedukacji. Emocje i sposoby ich wyrażania (wyrazy twarzy, ekspresje werbalne, gesty ciała) są produktem kultury, która ogranicza to, jak ludzie reagują na określone sytuacje i na innych ludzi. Kultura określa, jak emocje powinny być wyrażane i w jaki sposób należy się nimi kierować. Zatem w teorii Stevena Gordona doświadczenie emocjonalne osadzone jest w relacjach międzyludzkich i ma charakter społeczny. W toku socjalizacji jednostki nabywają kulturę emocjonalną danego społeczeństwa, co pozwala im być *kompetentnymi emocjonalnie* w określonych sytuacjach. Gordon pojęcie kompetencji emocjonalnej stosuje do zakresu, w jakim jednostki w określonych, zdefiniowanych rolą społeczną kontekstach rozumieją zawarte w nich przekazy emocjonalne. Miarą kompetencji emocjonalnej (i tym samym pełnej socjalizacji) jest umiejętność trafnego odczytywania zdefiniowanych kulturowo przekazów. Carolyn Saarni nawiązując do stanowiska Stevena Gordona, znacznie je rozwija, pokazując, jak rozwój sprawności emocjonalnych wpleciony jest w rozwój człowieka. Według Carolyn Saarni kompetencja emocjonalna to skuteczność w przeprowadzaniu wywołujących emocje transakcji społecznych, inaczej mówiąc *jest to prowadząca do rozwoju jednostki zdolność angażowania się w transakcje w zmiennym i niekiedy niesprzyjającym środowisku społeczno-fizycznym* (Saarni 1999, s. 79). Saarni do opisu kompetencji emocjonalnej używa kategorii: poczucia własnej wartości oraz sprawstwa (skuteczności). Jak sama autorka twierdzi, nierozwiązywalny jest problem, co jest pierwotne – kompetencja emocjonalna czy poczucie własnej wartości. Według niej te dwie cechy jednostki właściwie pokrywają się. Skuteczność oznacza zdolności i umiejętności jednostki pozwalające jej osiągać wybrany cel. Zatem być kompetentnym emocjonalnie oznacza strategicznie wykorzystać wiedzę o emocjach i zdolność ich wyrażania w kontaktach z innymi.

Carolyn Saarni wyróżnia następujące komponenty – umiejętności czy sprawności kompetencji emocjonalnej:

- Świadomość własnych stanów emocjonalnych, od bardzo prostych (jedna emocja lub stan), po złożone emocje o różnych znakach i natężeniu. U osób bardziej dojrzałych chodzi tu także o świadomą akceptację faktu, że przebieg uczucia może mieć swoją dynamikę i elementy niedostępne świadomości, że człowiek może nie zdawać sobie sprawy z własnych uczuć, np. z racji nieuwagi.
- Umiejętność dostrzegania (różnicowania) emocji przeżywanych przez innych na podstawie sytuacyjnych wskaźników oraz ekspresji mimicznej, której znaczenie częściowo opiera się na przekazach kulturowych.
- Zdolność do używania określeń werbalnych do opisu emocji wspólnych kulturowo czy dostępnych w danej subkulturze: wyrażanie naszych doświadczeń emocjonalnych pozwala zakomunikować innym, co czujemy oraz umożliwia nam dotarcie do naszych emocji. Chodzi tu również o ekspresję pozawerbalną.

- Umiejętność wyrażania naszych doświadczeń emocjonalnych za pomocą symboli pozwala na osiągnięcie dwóch celów:
  – możemy komunikować nasze doświadczenia emocjonalne innym ludziom (możemy mówić, co czujemy, co się wydarzyło wczoraj),
  – mając dostęp do reprezentacji naszych emocjonalnych przeżyć, możemy integrować je w ramach różnych kontekstów i porównywać z reprezentacjami przeżyć innych osób.

  Brak dostępu do języka, który nam umożliwia symboliczne kodowanie i komunikowanie naszych emocji może w konsekwencji doprowadzić do nieświadomości uczuć oraz niezrozumienia uczuć pojawiających się u innych ludzi.
- Umiejętność empatycznego angażowania się w emocjonalne doświadczenia innych. Carolyn Saarni twierdzi, że ta umiejętność jest najważniejszym elementem wspomagającym tworzenie więzi międzyludzkich i podtrzymującym zachowania prospołeczne, pisze *jeśli z kompetencji emocjonalnej wyłączyć zdolność empatii, to jej pozostałe składowe można by uznać za przejaw makiawelicznego wyrachowania czy nawet socjopatii* (Saarni 1999, s. 102). Empatia, czyli łączenie się w uczuciach z innymi i współczucie, tj. uczucie dla innych – to te reakcje emocjonalne, które zbliżają nas do innych ludzi. Empatia – zdaniem Carolyn Saarni – jest bardzo ważnym czynnikiem zachowań prospołecznych oraz etycznych.
- Umiejętność różnicowania stanów emocjonalnych oraz rozumienia braku zgodności między wewnętrznym stanem emocjonalnym a zewnętrzną ekspresją. Na wyższym poziomie wyraża się ta umiejętność w rozumieniu, że własne zachowanie i wyrażanie emocji mogą wpływać na innych oraz należy to uwzględnić w strategiach autoprezentacji.
- **Świadomość kulturowych reguł i norm emocjonalnych**: ten element kompetencji wymaga posiadania wiedzy na temat tego: gdzie, z kim i jak wyrażać swoje emocje w zachowaniu. Wymaga to opanowania społecznie i kulturowo dozwolonych reguł wyrażania emocji. Im wcześniej dziecko przyswaja te reguły, tym lepiej umie maskować swoje prawdziwe uczucia.
- Umiejętność uwzględniania informacji o partnerze interakcji w celu zrozumienia przeżywanych przez niego emocji. Jest to bardzo ważna umiejętność z punktu widzenia funkcjonowania w społeczeństwie, gdyż ułatwia nam komunikowanie się z różnymi osobami.
- Zdolność rozumienia, że zachowanie wyrażające emocje oddziałuje na inne i uwzględnianie tego w strategiach autoprezentacji. Wiąże się to ze świadomością wykorzystywania strategii autoprezentacyjnych zarówno przez podmiot, jak i partnera interakcji. Ta umiejętność opiera się na dwóch wcześniej omawianych, tzn. na wiedzy o tym, że wewnętrzny stan emocjonalny i zewnętrzna ekspresja mogą nie być spójne, a także na zdolności trafnego wnioskowania o stanach emocjonalnych innych osób. Ta umiejętność ma bardzo duże znaczenie dla kształtowania się poczucia własnego sprawstwa.

- Umiejętność adaptacyjnego radzenia sobie z awersyjnymi czy przykrymi emocjami (chodzi tu np. o kontrolę i regulację emocji negatywnych). Ta umiejętność zależy od następujących czynników: przebiegu rozwoju danego człowieka i warunków, w jakich miał miejsce, temperamentu oraz środowiska społecznego.
- Wiedza na temat tego, że natura relacji interpersonalnych jest wyznaczana przez stopień emocjonalnej bezpośredniości, autentyczności czy symetrii istniejącej pomiędzy uczestnikami interakcji.
- Poczucie emocjonalnej skuteczności (samowystarczalności): jednostka czuje swoje emocjonalne doświadczenia niezależnie do tego, jakie one są (niespotykane czy konwencjonalne), potrafi regulować własne emocje, swoje działania postrzega jako skuteczne, tzn. umożliwiające realizację celu. Jest to poczucie emocjonalnego sprawstwa. W procesie tworzenia tej umiejętności ważne jest, aby współwystępowały emocje pozytywne i negatywne. Człowiek powinien doświadczać i akceptować swoje emocjonalne doświadczenia zarówno pozytywne, jak i negatywne. Osoba z poczuciem emocjonalnej skuteczności potrafi umiejętnie wpływać na własne emocje, żyje zgodnie z własną osobistą teorią emocji. Takie osoby wiedzą także, jak radzić sobie z negatywnymi emocjami poprzez regulowanie ich intensywności, czasu trwania czy częstotliwości występowania. Są przekonane, że ich działania w tym względzie będą efektywne i dlatego z łatwością podejmują walkę z emocjami negatywnymi. Traktują emocje destrukcyjne jako ważne źródło informacji, a to sprawia, że są silne, nie tracą kontroli nad własnym życiem.

Wymienione składowe kompetencji emocjonalnej wskazują, że stanowi ona taką strukturę wiedzy, która pozwala jednostce funkcjonować w sposób adekwatny w różnych sytuacjach społecznych uruchamiających emocje. Jest to wiedza, która pozwala na regulowanie swoich emocjonalnych doświadczeń oraz prawidłową wymianę interpersonalną. Kategoria ta pozwala także na wskazanie, czym są zdolności i umiejętności, których potrzebujemy, aby móc funkcjonować w zmieniającym się środowisku i wychodzić z kolejnych prób jako jednostki lepiej przystosowane, bardziej elastyczne, efektywniejsze w działaniu i bardziej wierzące w siebie. Kompetentni emocjonalnie elastycznie kierują swymi działaniami, myślami i uczuciami stosownie do sytuacji, w której się znajdują, co oznacza, że posiadają szeroki repertuar strategii radzenia sobie w sytuacjach trudnych, kryzysowych. Znają dobrze siebie, można by rzec „ufają sobie", ale także szanują doświadczenia emocjonalne innych. Kompetencja emocjonalna jest jednakże nie tylko sprawnością działania, jest także potencjałem stanowiącym warunek aktywnego i twórczego uczestnictwa w kulturze; jest zdolnością do indywidualnej refleksji i społecznej negocjacji. Bycie kompetentnym emocjonalnie oznacza także bycie aktywnym, twórczym podmiotem, który czynnie uczestniczy w dokonujących się procesach zmian społecznych.

Kompetencja emocjonalna czyni człowieka zdolnym do radzenia sobie w świecie społecznym. Kompetencja społeczna oznacza natomiast umiejętność

posługiwania się emocjami w relacjach z innymi. Zasadne jest zatem łączne rozpatrywanie kompetencji emocjonalnych i społecznych (por. Matczak 2008), a także dbanie o ich współzależny rozwój.

Zakończenie

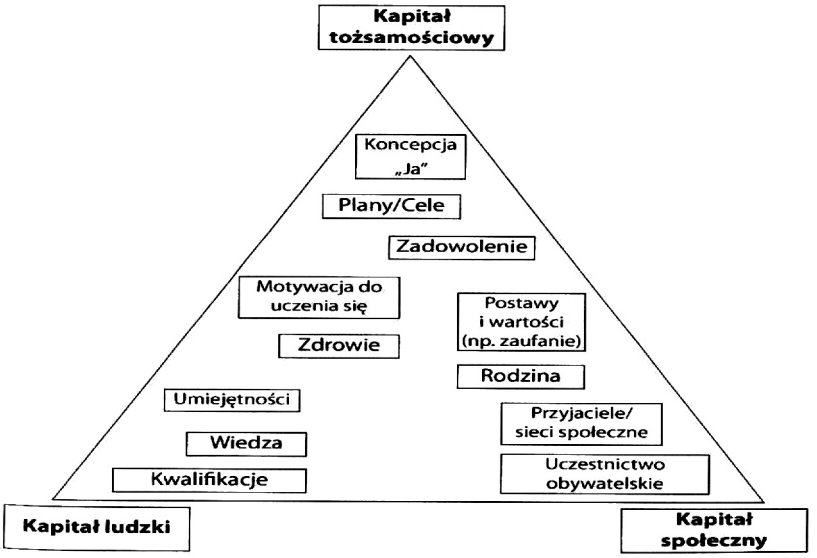
Pojęcie kompetencji budzi nie tylko żywe zainteresowanie pedagogów, ale także liczne kontrowersje, a czasami niepokój osób odpowiedzialnych za projektowanie działań edukacyjnych, co zachęca do jego bardziej wnikliwej analizy. Zamiarem naszym było pokazanie, iż kategoria, która jest definiowana jako kompetencje społeczne, ma swoje źródło w mentalnych emocjonalnych dyspozycjach jednostki. W tym celu zaprezentowane zostały koncepcje kompetencji emocjonalnej, które jednoznacznie pokazują, że nasze doświadczenia emocjonalne są nierozerwalnie sprzężone z doświadczeniem społecznym. To, że emocje są zawsze związane ze społecznymi interakcjami z innymi ludźmi, wynika także z samej ich istoty, bo chociaż mają biologiczną podstawę, to – jak twierdzą socjolodzy emocji – są konstrukcjami społecznymi w tym sensie, że *to, co ludzie czują, jest uwarunkowane ich socjalizacją w kulturze i uczestnictwem w strukturach społecznych* (Turner, Stets 2009, s. 16).

W celu wyjaśniania tych zależności można sięgnąć do współczesnych teorii pedagogicznych, gdzie znajdujemy dodatkowe uzasadnienia na współwystępowanie komponentów emocjonalnego i społecznego w procesie całożyciowego uczenia się (por. m.in.: Bandura 2007; Illeris 2006; Malewski 2009). Warto także dodać, że coraz intensywniejsze zainteresowanie pedagogów kompetencjami emocjonalnymi i społecznymi przekłada się na poszukiwanie i upowszechnianie ciekawych dydaktycznych propozycji rozwijania kompetencji emocjonalnych i społecznych (np. Madalińska-Michalak, Góralska 2012). Z pedagogicznego punktu widzenia metodą, która pozwala uświadamiać, rozwijać, dokumentować i oceniać kompetencje jest portfolio (Matusiak, Solarczyk-Szwec 2012), w którym znajduje zastosowanie hierarchiczny model rozpoznawania kompetencji, tj. nazywanie działań/aktywności, przypisywanie wartości działaniom/aktywności, łączenie działań/aktywności z kompetencjami, umiejscawianie kompetencji w obszarach życia oraz prezentowanie kompetencji. Są to nowe i interesujące obszary warte podjęcia w kolejnych artykułach.

Na koniec warto wskazać na szersze korzyści społeczne i jednostkowe, jakie mogą płynąć z opanowywania kompetencji na kolejnych poziomach edukacji przez całe życie. Do takich z pewnością należą trzy rodzaje kapitałów – tożsamościowy, ludzki i społeczny (rys. 2), których budowanie jest celem reformy oświatowej wpisanej w Polską Ramę Kwalifikacji.

Rozwijanie kompetencji jest zdeterminowane przez biograficzny kontekst, w którym istotną rolę odgrywają emocje i społeczne środowisko, co nadaje badaniom nad kompetencjami holistyczny i interdyscyplinarny charakter. Organizując

Rys. 2. Konceptualizacja szerokich korzyści z uczenia się



Źródło: E. Kurantowicz, *O uczących się społecznościach. Wybrane praktyki edukacyjne ludzi dorosłych*, Wrocław 2007, s. 13.

warunki do uczenia się kompetencji (społecznych), należy pamiętać o ich złożonej i wieloaspektowej strukturze oraz szukać możliwości ich rozwijania w praktyce edukacyjnej. Dobre efekty zapewnia uczenie się w działaniu: w ramach projektów, praktyk, wolontariatu oraz działań podejmowanych we wszystkich obszarach życia. Drogą do uświadomienia sobie kompetencji lub ich niedostatku jest wiedza na ten temat oraz refleksyjność, która umożliwia dostrzeganie mocnych i słabych stron swoich kompetencji.

Bibliografia

1. Bandura A. (2007), *Teoria społecznego uczenia się*, PWN, Warszawa.
2. Binder P., Palska H., Pawlik W. (2009), *Zaproszenie do socjologii emocji*, [w:] Binder P., Palska H., Pawlik W. (red.) (2006), *Emocje a kultura i życie społeczne,* Wyd. IFiS PAN, Warszawa.
3. Bruner J. (2006), *Kultura edukacji*, Wydawnictwo Universitas, Kraków.
4. Czerepaniak-Walczak M. (1999), *Kompetencja: słowo kluczowe czy „wytrych" w edukacji?,* „Neodidagmata", nr XXIV.
5. Czerepaniak-Walczak M. (1994), *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin.
6. Czerepaniak-Walczak M. (1995), *O celach akademickiej edukacji (z perspektywy emancypacyjnej teorii pedagogicznej), „*Pedagogika Szkoły Wyższej", nr 2.

7. Domański A. (2009), *Emocje w zachowaniach zbiorowych i działaniu zbiorowym,* [w:] Binder P., Palska H., Pawlik W. (red.), *Emocje a kultura i życie społeczne*, Wyd. IFiS PAN, Warszawa.
8. Frijda N.H. (1998), *Emocje są funkcjonalne – na ogół,* [w:] P. Ekman, R.J. Davidson (red.), *Natura emocji*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
9. Góralska R. (2008), *Uczenie się i emocje. Pedagogiczne następstwa wybranych koncepcji kognitywnych*, „Rocznik Andragogiczny".
10. Illeris K. (2006), *Trzy wymiary uczenia się. Poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy uczenia się*, Wydawnictwo DSW, Wrocław.
11. Isen A.M., (2005), *Pozytywny afekt a podejmowanie decyzji,* [w:] M. Lewis, J.M. Haviland-Jones (red.), *Psychologia emocji*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
12. Jarvis P. (2012), *Transformatywny potencjał uczenia się w sytuacjach kryzysowych***,** „Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja", nr 3 (59).
13. Jasielska A., Leopold M. A. (2000), Kompetencja a inteligencja emocjonalna – pojęcia tożsame czy różne?, „Forum Oświatowe", nr 2.
14. Jasińska-Kania A. (2006), *Socjologiczne odkrywanie emocji*, „Kultura i Społeczeństwo", nr 1–2.
15. Kozłowski T. (2006), *Ułuda racjonalności? O emocjonalnych podstawach społecznego funkcjonowania człowieka*, „Kultura i Społeczeństwo", nr 1–2.
16. Kurantowicz E. (2007), *O uczących się społecznościach. Wybrane praktyki edukacyjne ludzi dorosłych*, Wydawnictwo DSW, Wrocław.
17. Leopold M. (2006), *Elementy składowe kompetencji emocjonalnej*, „Czasopismo Psychologiczne", nr 2.
18. Madalińska-Michalak J., Góralska R. (2012), *Kompetencje emocjonalne nauczyciela*, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Warszawa.
19. Malewski M. (2010), *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice,* Wydawnictwo DSW, Wrocław.
20. Maruszewski T. (2005), *Emocje w naszym życiu (przedmowa do wydania polskiego),* [w:] Oatley K., Jenkins J.M., *Zrozumieć emocje*, PWN, Warszawa.
21. Maruszewski T., Ścigała E. (1998), *Emocje − aleksytymia − poznanie*, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań.
22. Matczak A. (2001), *Kwestionariusz kompetencji społecznych,* Pracowania Testów Psychologicznych PTP, Warszawa.
23. Matczak A. (2008), *Do czego może być potrzebne pojęcie inteligencji emocjonalnej?,* [w:] Śmieja M., Orzechowski R. (red.), *Inteligencja emocjonalna. Fakty, mity, kontrowersje*, PWN, Warszawa.
24. Matusiak A., Solarczyk-Szwec H. (red.), *Portfolio uczenia się kompetencji społecznych*, referat na seminarium: Szkoła wyższa – kompetencje społeczne – rynek pracy, Toruń, 15.11.212, w druku.
25. Męczkowska A. (2003), *Kompetencja,* [w:] Pilch T. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. II, Wydawnictwo „Żak", Warszawa.
26. Oatley K., Jenkins J.M. (2005), *Zrozumieć emocje*, PWN, Warszawa.
27. Saarni C. (1999), *Kompetencja emocjonalna i samoregulacja w dzieciństwie,* [w:] Salovey P., Sluyter D.J. (red.), *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna. Problemy edukacyjne*, REBIS, Poznań.

28. Saarni C. (2005), *Społeczny kontekst rozwoju emocjonalnego,* [w:] Lewis M., Haviland-Jones J.M., *Psychologia emocji*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
29. Taracha M. (2010), *Inteligencja emocjonalna a wykorzystanie potencjału intelektualnego*, Wyd. UMCS, Lublin.
30. Turner J.H., Stets J.E. (2009), *Socjologia emocji*, PWN, Warszawa.

NETOGRAFIA

1. Chmielecka E., Kompetencje personalne i społeczne, [w:] Autonomia programowa uczelni. Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego, dostępny na: http://www.nauka.gov.pl/finansowanie/fundusze-europejskie/program-operacyjny-kapital-ludzki/krajowe-ramy-kwalifikacji/, (otwarty 20.10.2012).
2. Future Work Skills 2020, dostępny na: http://www.iftf.org/our-work/global-landscape/work/future-work-skills-2020, (otwarty: 05.10.2012).
3. Nowak-Dziemianowicz M., Kompetencje społeczne jako jeden z efektów kształcenia w Krajowych Ramach Kwalifikacji w kontekście pytań o cele i funkcje edukacji, dostępny na: http://kwalifikacje.org.pl/pl/publikacje, (otwarty: 05.10.2012).
4. Raport Polska 2030, Warszawa, dostępny na: http://zds.kprm.gov.pl/raport-polska-2030-wyzwania-rozwojowe, (otwarty na: 06.10.2012).
5. Słownik KRK, dostępny na: http://www.ibe.edu.pl/images/wydawnictwo/ulotki/slownik-krk.pdf, (otwarty: 05.10.2012).

Recenzent: prof. dr hab. Józef Kargul

On competences in context of Polish Qualifications Framework for lifelong learning

Key words: Polish Qualifications Framework, competences, social competence, emotional competence, human capital.

Summary: The purpose of this article is to interpret the term ‘competence’ from the pedagogical perspective. The term hast became popular in the pedagogical circle due to the Polish Qualifications Framework for lifelong learning where social competence, next to knowledge and skills, is one of the three categories of learning results.

In the article we are defining the term ‘competence’ and are showing its complex and multidimensional structure. We are also trying to answer the question concerning characteristics of social competence. From the analysis we conclude that the basis for developing social competence is emotional competence. This results from the functions fulfilled by emotions in our lives and social character of emotional competence. In the final part of the text we are trying to answer the question on how to organise conditions for developing competences (emotional and social ones) in educational practice.

Dane do korespondencji:
Dr Renata Góralska
Wydział Nauk o Wychowaniu
Uniwersytet Łódzki
ul. Pomorska 46/48
91-408 Łódź
e-mail: rgoralska@uni.lodz.pl

Dr hab. Hanna Solarczyk-Szwec, prof. UMK
Wydział Nauk Pedagogicznych UMK
ul. Asnyka 2a
87-100 Toruń
e-mail: Hanna.Solarczyk@umk.pl

Edukacja Dorosłych 2012, nr 2 ISSN 1230-929 X

Tomasz Maliszewski

POMIĘDZY TRADYCJAMI A PRZYSZŁOŚCIĄ EDUKACJI DOROSŁYCH

Słowa kluczowe: edukacja dorosłych – historia a przyszłość, praktyka edukacji dorosłych a holistyczny rozwój człowieka, uniwersytet ludowy.

Streszczenie: W artykule sformułowano pytania o przyszłość praktyki edukacji dorosłych w Polsce: Czy obserwowane współcześnie trendy widoczne w polskiej edukacji dorosłych mają charakter epizodyczny w dziejach edukacji, czy też są egzemplifikacjami zmiany społecznego podejścia do jej funkcji i zadań? Czy może w przyszłości nastąpić powrót do postrzegania kwestii edukacji dorosłych w sposób holistycznie ujmujący rozwój człowieka i zaspokajanie jego różnorodnych potrzeb? Jakiego typu oferta edukacyjna będzie w stanie w pełni zaspokoić w przyszłości różnorodne potrzeby edukacyjne dorosłych i czy da się w tym zakresie wykorzystać wzorce edukacyjne z przeszłości? Odpowiadając pozytywnie na dwa pierwsze z nich autor szerzej próbuje sformułować odpowiedź na pytanie trzecie – ilustrując całość rozważań przywoływaniem oferty edukacyjnej sformułowanej w przeszłości w oparciu o koncepcję uniwersytetu ludowego. Całość kończy konkluzja o możliwości poszukiwania inspiracji dla współczesnej i przyszłej praktyki edukacyjnej także poprzez analizę i twórcze wykorzystanie sprawdzonych w dziejach edukacji dorosłych rozwiązań.

Nie podlega dyskusji, że wyzwania obecnych czasów wymagają redefinicji wielu dotychczasowych podejść do edukacji dorosłych. Debatują nad tym poważne międzynarodowe gremia, pisują teoretycy (andragodzy, dydaktycy, pedagodzy społeczni i in.), a także wskazują doświadczenia praktyczne animatorów i uczestników różnorodnych projektów edukacyjnych. Wydaje się jednak, że współcześnie zbyt wiele podmiotów zajmujących się edukacją dla dorosłych traktuje swoją działalność w sposób zbyt jednostronny i instrumentalny a samo środowisko praktyków oświaty dorosłych dało się zdominować przez „techniczny" język biurokratów przyznających różnorodne granty i dotacje. Nazbyt często można niestety odnieść wrażenie, że współcześni organizatorzy praktycznej realizacji nośnej i niezwykle aktualnej idei edukacji przez całe życie „zbudowali" odhumanizowany konstrukt, w którym wartością naczelną staje się sprzedaż usług edukacyjnych a podstawową kategorią ewaluacji placówki (instytucji, organizacji) świadczącej owe usługi – ekonomiczna kategoria zysku właściciela/organizatora. Po stronie kupującego zauważamy zaś najczęściej poszukiwanie takiej oferty, która zapewni mu zdobycie wiedzy czy umiejętności maksymalnie praktycznej, „do natychmiastowego zastosowania" czy wręcz jedynie (niestety) pozwoli na uzyskanie stosownego certyfikatu.

Tak pojmowanej edukacji dorosłych nie określa już nawet zbyt dobrze niefortunna definicja Wincentego Okonia z pierwszego wydania *Słownika Pedagogicznego* z połowy lat 70. XX wieku, w której to wskazywano, że oświata dorosłych jest działalnością mającą na celu *zapewnienie dorosłym i pracującej młodzieży wykształcenia ogólnego bądź zawodowego i zaspokojenie ich potrzeb kulturalnych* (Okoń 1975, s. 208). A wiele wskazywało no to, że już w momencie ogłoszenia była dalece niekompletna[1]. Krytykowano ją bowiem za zupełne zignorowanie aspektów wychowawczego i autokreacyjnego oświaty dorosłych, przez co – ze względu na dużą popularność samego *Słownika...* w polskich środowiskach pedagogicznych – przyczyniała się do *upowszechniania mniemania, że problem oświaty dorosłych sprowadza się jedynie do organizowania kursów ogólnokształcących lub zawodowych oraz zapewnienia [dorosłym] prostych rozrywek* (Półturzycki 2004, s. 14).

Tymczasem współcześnie wydaje się, że „wolny rynek" i zbiurokratyzowane mechanizmy finansowania działalności oświatowej przez samorządy, agendy rządowe czy podmioty międzynarodowe (np. Unię Europejską) doprowadziły chwilowo do tego, że zawężona Okoniowa definicja, gdyby pozostać przy analizach znacznych obszarów rzeczywistości polskiej (i nie tylko) oświaty dorosłych, wydaje się... za szeroka. Coraz trudniej bowiem dostrzec w propozycjach różnych centrów kształcenia, ośrodków doskonalenia czy propozycjach kursów oferowanych przez liczne firmy powoływane *ad hoc* do „przerobienia" funduszy płynących z najróżniejszych grantów takie zawarte w niej elementy, jak *zapewnienie wykształcenia ogólnego* czy *zaspokajanie potrzeb kulturalnych*. O tym, że edukacja dorosłych ma/powinna zajmować się także wychowaniem oraz inspirować samokształcenie i samowychowanie, niemal niestety już zapomniano. Rodzą się zatem liczne pytania o jej przyszłość. Wskażmy przynajmniej niektóre z nich – warto bowiem poszukać na nie odpowiedzi:

– Czy obserwowane współcześnie w propozycjach edukacyjnych dla osób w wieku poszkolnym trendy mają charakter epizodyczny w dziejach edukacji, czy też są egzemplifikacjami długotrwałej, rozłożonej na dziesięciolecia zmiany społecznego podejścia do jej funkcji i zadań w stosunku do dorosłych?
– Czy może w przyszłości nastąpić powrót do postrzegania kwestii edukacji dorosłych w sposób nietracący z pola widzenia konieczności holistycznego ujmowania rozwoju człowieka oraz zaspokajania jego różnorodnych potrzeb?
– Jakiego typu oferta edukacyjna będzie w stanie w pełni zaspokoić w bliższej i dalszej przyszłości różnorodne potrzeby edukacyjne dorosłych oraz czy da się w tym zakresie wykorzystać skuteczne i sprawdzone wzorce edukacyjne z przeszłości?

[1] Zmusiło to zresztą W. Okonia, jak wiemy, do jej przeredagowania w kolejnych wydaniach słownika. Od wydania II *Słownika pedagogicznego* (Warszawa 1981) aż po najnowsze edycje *Nowego Słownika Pedagogicznego* tegoż autora przygotowane dla Wydawnictwa Akademickiego „Żak" brzmiała już ona inaczej.

Odpowiedź na pytanie pierwsze wydaje się autorowi niniejszego szkicu dość oczywista. A co do jej słuszności utwierdzać nas mogą także opinie i uwagi na temat prac oświatowych w różnych państwach i środowiskach formułowane przez innych autorów. Otóż każdorazowo w momencie konieczności przyspieszonej modernizacji społeczeństwa mamy do czynienia z pojawianiem się oferty edukacyjnej nastawionej na szybki efekt praktyczny, umożliwiający osobom, które z niej skorzystały, włączenie się w realizację danej pożądanej społecznie czy gospodarczo zmiany. W pierwszej kolejności dotyczy to zazwyczaj umiejętności sprostania nowym wymogom rynku pracy czy/i opanowania nowych technologii. Uzyskanie, podnoszenie czy zmiana kompetencji ogólnych i specjalistycznych, które następnie przydatne będą w życiu zawodowym społeczeństwa, stają się w takich momentach dziejów istotnym zadaniem stawianym edukacji dorosłych przez klasę polityczną, wyznaczają też indywidualne preferencje edukacyjne poszczególnych dorosłych jego członków. Tak bywało przez całe ubiegłe stulecie, tak też dzieje się w ostatnim okresie. Powyższa prawidłowość, jak już zasygnalizowano, nie dotyczy zaś jedynie Polski, ba – nawet nie jedynie krajów Europy, Ameryki Północnej, Australii czy Japonii – ale wszystkich społeczeństw na świecie, które w jakimkolwiek zakresie podejmują trud modernizacji własnego życia społeczno-gospodarczego[2]. „Na chwilę" na dalszy plan schodzą wówczas wszystkie inne zadania edukacji dorosłych – w tym takie jak np. przygotowanie członków społeczeństwa do aktywnego uczestnictwa w kulturze czy edukacja obywatelska. Widać to wyraźnie zarówno w tworzonych przez polityków ramach prawnych i zasadach finansowania edukacji dorosłych, kładących nacisk na gospodarczo odczuwalne efekty modernizacyjne, jak również w wyborach oświatowych samych członków poszczególnych społeczności.

Z upływem lat, gdy najpilniejsze potrzeby zostaną zaspokojone, przychodzi „czas refleksji", kiedy to poszczególne społeczeństwa i ich obywatele zaczynają sobie „przypominać" również o innych zadaniach edukacji dorosłych – związanych z szerokim, całościowym widzeniem człowieka dorosłego i jego potrzeb oświatowo-kulturalnych. Wracają wówczas na scenę edukacyjną podmioty, które są w stanie odpowiedzieć o wiele więcej niż w okresach modernizacji zakreślone cele, a których działalność na czas jej trwania została zawieszona lub znacząco ograniczona z powodu braku środków czy/i słuchaczy (por. np.: Kajanto, Kauppi (eds) 1998; Steinberg, Suttner (eds) 2000). Tak więc, wydaje się, że w poszukiwaniu odpowiedzi na pierwsze ze wskazanych wyżej pytań należy żywić

[2] Wystarczy np. przejrzeć kolejne tomy półrocznika „International Education and Development" wydawanego przez Institut für Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkschochschul-Verbandes poświęconego głównie edukacji dorosłych w krajach Afryki, Azji i Ameryki Łacińskiej i wysp Oceanii czy wydawanego przez skandynawską Nordens Folkliga Akademi do połowy ubiegłej dekady trzy razy w roku periodyku "Baltic Sea Dialogue" poświęconego problematyce kultury i oświaty dorosłych w krajach wokół Bałtyku, aby utwierdzić się w słuszności tej uwagi.

przekonanie, iż widoczne obecnie zawężenie zadań stawianych przed edukacją dorosłych nie będzie trwało zbyt długo.

Szczegółowe zaś rozpoznanie prawidłowości i mechanizmów rozwoju edukacji dorosłych, w dużej części oparte na analizie jej dziejów w minionym stuleciu, pozwala także z nadzieją patrzeć na możliwość powrotu przez nią do całościowego, wszechstronnego odpowiadania na zróżnicowane potrzeby kulturalno-edukacyjne członków społeczeństwa w okresie poszkolnym. To z kolei umożliwia udzielenie pozytywnej odpowiedzi na drugie ze sformułowanych powyżej pytań.

Uzyskawszy zatem rozstrzygnięcia co do obu problemów zatrzymajmy się na dłużej przy poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie trzecie: o formy organizacyjno-programowe, będące w stanie kompleksowo zaspokoić niezwykle różnorodne potrzeby edukacyjne dorosłych w nadchodzącej przyszłości oraz o możliwości wykorzystania do tych zadań wzorców edukacyjnych wypracowanych w przeszłości.

Jedną z ważnych cech edukacji dorosłych w kolejnych latach XXI stulecia będzie na pewno różnicowanie się oferty zarówno w zakresie programów, jak i jej form organizacyjnych. Istotnym novum sprzyjającym takiemu różnicowaniu będzie dalszy rozwój umiejętności wykorzystywania w edukacji kolejnych, pojawiających się w przestrzeni społecznej, technik komunikowania. Już dzisiaj wiele podmiotów oświatowych stara się unowocześniać ofertę oświatową i kulturalną dla dorosłych w oparciu o możliwości, które niosą ze sobą najnowsze technologie informatyczne. *E-learning* czy edukacja na odległość z wykorzystaniem technik satelitarnych stanowią jedynie ilustracje tych procesów, samo zagadnienie ma bowiem dużo szersze rozmiary. Jedność czasu i jedność miejsca uczestników procesu edukacyjnego dawno przestały być zatem jednymi z jego ważnych cech charakterystycznych. Gdy jeszcze przed trzema, czterema dekadami kształcenie korespondencyjne, telewizję edukacyjną czy edukację przez radio można było uważać raczej za eksperymentalne, a nie za dominujące formy organizacyjne oświaty dorosłych, tak obecnie różnorodne propozycje *distance education* – w dużej części z wykorzystaniem IT/HT stają się jednymi z ważnych, równorzędnych innym, sposobów realizacji celów oświatowych. Ich stosowanie powoduje możliwość indywidualizowania propozycji edukacyjnych i dostosowywania ich do potrzeb konkretnego odbiorcy, w dłuższym okresie ogranicza też koszty samego procesu uczenia-uczenia się. Powinniśmy jednak pamiętać i o pewnych mankamentach tego typu edukacji. Otóż w wielu przypadkach doprowadza on do poczucia pewnego osamotnienia uczącego się dorosłego, utrudnia wykorzystanie doświadczeń życiowych i edukacyjnych innych osób, a także uniemożliwia wystąpienie synergicznych wartości uczenia się w zespole. Na znaczeniu tracą również wychowawcze aspekty tak organizowanej edukacji – jak np. doskonalenie relacji interpersonalnych czy praktyczne rozwijanie kompetencji demokratycznych/obywatelskich.

Rozwój wysoce stechnicyzowanych projektów edukacyjnych dla dorosłych będzie w przyszłości postępował, to oczywiste. Niemniej jednak wydaje się, że

w dającej się przewidzieć perspektywie – choćby ze względu na kilka wskazanych wyżej wyraźnych mankamentów – nie dojdzie do sytuacji, w której całkowicie zaniechane zostanie stosowanie form organizacyjnych opartych o jedność czasu i miejsca. To zaś stwarza czytelne przesłanki dla rozwijania „bardziej tradycyjnych" sposobów działalności oświatowej, opartych o zespół/grupę/wspólnotę edukacyjną, co prawdopodobnie spowoduje pojawienie się wkrótce nowych projektów programowo-organizacyjnych w obrębie edukacji dla osób w okresie poszkolnym. Niektóre z nich zapewne odniosą sukces, tak jak to stało się na przykład w ostatnim trzydziestoleciu z interesującą i przeżywającą rozkwit koncepcją edukacji senioralnej – uniwersytetem trzeciego wieku, inne niestety po krótkim okresie trwania znikną z przestrzeni społecznej.

Ważne jest przy tym, aby we współczesnych i przyszłych poszukiwaniach optymalnych rozwiązań oświatowych nie zapomnieć o wielu wartościowych, znanych z dziejów oświaty i wychowania koncepcjach, które przez kolejne dziesięciolecia XX wieku (a niektóre z nich i wcześniej) służyły kolejnym pokoleniom i to z bardzo dobrym skutkiem, albowiem twórcza modyfikacja sprawdzonych wzorców edukacyjnych z przeszłości, w celu przygotowania ich do realizacji współczesnych (i przyszłych) zadań oświatowych może przynieść znaczące efekty społeczne.

Takie „tradycyjne" inicjatywy edukacyjne jak: uniwersytety powszechne, uniwersytety robotnicze, koła samokształceniowe czy stowarzyszenia oświaty pozaszkolnej mogą przecież nadal odgrywać znaczącą rolę zarówno w harmonijnym kształtowaniu indywidualnych dróg życiowych obywateli poszczególnych krajów, jak też w zrównoważonym rozwoju poszczególnych społeczności lokalnych, całych społeczeństw i – wreszcie – wspólnot międzynarodowych. Dodajmy, że w niektórych obszarach edukacyjnych trudno sobie wyobrazić instytucje (placówki, organizacje), które mogłyby te sprawdzone, doskonalone przez lata formy pracy oświatowej kompetentnie zastąpić.

Nie przesądzając ostatecznie o tym, jakie konkretnie formy edukacyjne będą w stanie najbardziej wszechstronnie zaspokajać różnorodne potrzeby członków społeczeństwa związane z edukacją na tym etapie dziejów edukacji dorosłych, który nadejdzie po dzisiejszym okresie modernizacyjnym, ani o sposobie i zakresie przyszłego wykorzystania poszczególnych z tych inicjatyw oświatowych, które okazywały się skuteczne w ubiegłych dziesięcioleciach, poprzestańmy na skonkludowaniu tego wątku stwierdzeniem, iż prawdopodobnie stosunkowo licznie pojawią się wśród nich podmioty, nawiązujące w swej koncepcji/ofercie edukacyjnej do tradycji oświaty i wychowania wieku poprzedniego.

Prześledźmy pokrótce możliwości w tym zakresie na przykładzie choćby jednej z najbardziej zasłużonych w przeszłości instytucji oświatowych – uniwersytetu ludowego (dalej w tekście także jako UL)[3].

[3] Autor artykułu jest od blisko 20 lat badaczem dziejów uniwersytetów ludowych w Polsce i Skandynawii oraz zdeklarowanym propagatorem jego koncepcji w czasach współczesnych (przyp. - red.).

Gdy duński kaznodzieja, filozof i pedagog Mikołaj F.S. Grundtvig (1783––1872) ogłaszał w Kopenhadze drukiem swój esej *Szkoła dla Życia i Akademia w Søro* (1838), nic jeszcze nie zapowiadało, że oto rozpoczyna swój żywot jedna z najciekawszych innowacji pedagogicznych, jakie pojawiły się w ciągu ostatnich dwóch stuleci na całym kontynencie europejskim. Okazało się tymczasem, że zarysowana tam przez nordyckiego wizjonera koncepcja edukacji dorosłych już wkrótce przerodzi się w wielki ruch placówek oświatowych dla dorosłych znanych pod nazwą uniwersytety ludowe (ang.: *folk high schools*; niem.: *Volkshochschulen*; duń.: *folkehøjskoler*), z których w drugiej połowie XIX i przez cały wiek XX korzystać będą dorośli mieszkańcy obszarów wiejskich (i nie tylko) kilkudziesięciu krajów świata (por. np.: Christensen 1987; Lawson (ed.) 1991; Dam, Gaertner 2008). Co interesujące, okazuje się, że przyjęta wówczas koncepcja w wielu obszarach pozostaje aktualna i w początkach XXI wieku.

Założenia edukacji nowego typu – nazywanej przez Grundtviga *szkołą dla życia* – wyprowadzone zostały w głównej mierze z negacji użyteczności społecznej ówczesnych łacińskich szkół średnich (*szkół /dla/ śmierci*). Celem wyższych szkół ludowych stało się bowiem głównie „wychowanie dzielnych ludzi" – jak zauważył autor publikacji wydanej czcionkami Drukarni Polskiej w Moskwie u schyłku I wojny światowej (Bzowski 1917). Ową dzielność rozumiano przez dziesięciolecia jako osiągnięcie takiego poziomu świadomości oraz kompetencji ogólnych i zawodowych, który pozwalałby na pełnienie różnorakich ról społecznych – obywatelskich i gospodarczych w sposób świadomy i odpowiedzialny. Jak podkreślał z kolei u progu XX wieku inny polski autor: *szkoły te nie mają charakteru zawodowego, lecz ogólnokształcący; zadaniem ich jest krzewić wśród ludności zamiłowanie do rzeczy wzniosłych [...] jak również i do rolnictwa* (Stępowski 1906, s. 12), przez co koncept połączenia w jeden projekt edukacyjny możliwości uzyskiwania kwalifikacji dobrego gospodarza z zadaniem wychowania prowadzącego do świadomego uobywatelnienia stawał się tam bardzo widoczny.

Co do form i metod pracy wskazywano, że szczególnie przydatne w procesie dydaktycznym będzie „żywe słowo" (*uniwersytet ludowy to instytut żywego słowa* jak nieco poetycko ujął to ks. Antoni Ludwiczak – Ludwiczak 1927, s. 49), wykorzystywanie doświadczeń życiowych wychowanków oraz pełne partnerstwo na linii pedagog–słuchacz. Grundtvig mówił bowiem *o wolnym, żywym i naturalnym wzajemnym oddziaływaniu: wolnym od presji zewnętrznych autorytetów w postaci m.in. lektur i egzaminów, żywym – w przeciwieństwie do wkuwania i uczenia się na pamięć, naturalnym przez brak zmuszania młodych ludzi do wiedzy* (Thorborg 2003, s. 311). Całość koncepcji opierano również na osobistym przeżywaniu i umiejętnym wykorzystywaniu do zadań edukacyjnych dynamiki pracy grupowej. Inny Duńczyk, Christen Mikkelsen Kold, który to tak naprawdę doprowadził do tego, iż Grundtvigańska filozofia edukacji przełożona została na język praktyki oświatowej (Kozłowski 1902), wzbogacił dodatkowo koncepcję UL-u o aspekt wspólnego zamieszkiwania słuchaczy w internacie, elementy

samorządności wychowanków oraz nadał programom edukacyjnym nieco bardziej praktyczne nachylenie (Wolert 1930).

Tym samym można było już od samego początku dziejów tej innowacji w zakresie oświaty dorosłych dostrzec w niej wiele elementów, które w zakresie pedagogiki szkolnej i opiekuńczo-wychowawczej przyniesie dopiero w przyszłości *Nowe Wychowanie* i koncepcje np. Johna Deweya, Celestyna Freineta, Ellen Key, Janusza Korczaka czy Marii Montessori. Uczenie się przez przeżywanie, upodmiotowienie wychowanka czy demokracja wewnątrz placówki stały się bowiem czytelnym wyróżnikiem uniwersytetów ludowych, wyraźnie widocznym także w działaniach obecnie istniejących w świecie placówek tego typu oraz – ze względu na nieustanną aktualność – w poszukiwaniach nośnych społecznie rozwiązań edukacyjnych w czasach współczesnych.

Pozostając na rodzimym gruncie zaznaczmy, że co prawda uniwersytety ludowe nigdy nie stały się w społeczeństwie polskim ruchem oświatowym tak masowym jak w Skandynawii, niemniej przez cały wiek XX każdorazowo działało w naszych realiach przynajmniej kilka placówek tego rodzaju. Niektóre, dostosowane do współczesnych wyzwań, funkcjonują – na obrzeżach głównego, scharakteryzowanego wyżej modernizacyjnego nurtu polskiej edukacji dorosłych – również współcześnie i posiadają na swym koncie realne sukcesy edukacyjne w pracach na rzecz rozwoju swoich środowisk lokalnych (Rosalska 2004; Rosner 2004; Maliszewski, Obracht-Prondzyński 2009). Podkreślić przy tym należy, że polskie UL-e nigdy nie były w XX stuleciu bezkrytycznym powieleniem swych skandynawskich pierwowzorów, albowiem każdorazowo starano się dostosowywać ich formułę programowo-organizacyjną do aktualnych możliwości oraz potrzeb środowiska, w którym działały. Jego polski charakter malowniczo zarysowała przed ćwierćwieczem Zofia Solarzowa (przypominając zresztą słowa męża Ignacego – jednego z największych polskich orędowników UL-owskiej idei okresu dwudziestolecia międzywojennego): *odroślą wychodzi wprawdzie spoza polskiej ziemi, z idei wielkiej skandynawskiego wychowawcy, Grundtviga, ale tak wrósł korzeniem w polskiego gruntu glebę, że pokrój drzewa, które tu wyrosło, że kolor kwiatów, którymi do ludzi mówi, że kształt owoców wydanych są indywidualną wypowiedzią tutejszej ziemi, ducha wsi polskiej* (Solarzowa 1985, s. 249).

Przyjrzyjmy się jeszcze nieco nie tyle charakterystyce poszczególnych rodzimych inicjatyw tego typu, ile przykładowym sposobom myślenia o uniwersytecie ludowym, które pojawiały się w ubiegłym wieku wśród polskich autorów. I tak wśród celów działania tego typu instytucji pojawiają się zadania zbliżone do tych sformułowanych onegdaj przez Grundtviga i Kolda. Jeszcze w latach 30. minionego stulecia wspomniany już I. Solarz zanotował: *Naczelną naszą ideą było i jest [...] wprowadzić masę ludową do czynnej i głównej roli twórczej w historii. Z «podglebia społecznego» przeobrazić ją w żywioł osobowy, gazdowski we wszystkich dziedzinach kultury. Chodzi o wychowanie w masie ludowej zdolności do urzeczywistniania dojrzałej, wysoce etycznej zaradnej demokracji. Idzie o przetworzenie*

liczby na żywotność i jakość, o nowe źródła możliwości rozwojowych polskiej i ludzkiej społeczności (Solarz 1937, s. 1). W latach 90. Krajowa Rada Uniwersytetów Ludowych powołana przy Ministerstwie Edukacji Narodowej dla podjęcia próby rewitalizacji polskiego ruchu UL-ów widziała sprawę jeszcze szerzej: *Ze szczególną uwagą i troską działać będziemy dla obrony kulturowej tożsamości środowisk wiejskich i małomiasteczkowych, dla odrodzenia kulturotwórczych funkcji szkoły i nauczycieli, dla duchowego formowania liderów, przewodników i organizatorów oraz animatorów życia publicznego, działań oświatowych i kulturalnych. Uniwersytety ludowe starają się i będą to czyniły nadal, aby odpowiadać na różnorodne zapotrzebowania środowisk lokalnych w zakresie kształcenia, wychowania oraz działalności społeczno-gospodarczej* („Informator KRUL" 1994, s. 3–4). Nieco inaczej u schyłku XX wieku ujmowało kwestie misji uniwersytetu ludowego środowisko Kaszubskiego UL: *Głównym celem [...] jest kształtowanie nowoczesnego, posiadającego szerokie horyzonty człowieka – bogatego w wiedzę i życzliwego w stosunku do innych. Z jednej strony uniwersytet chce zaszczepić w słuchaczach szacunek dla własnych korzeni, gdyż w nich zawarte są podstawowe treści pomocne w kształtowaniu własnej tożsamości. Z drugiej zaś – pragnie, aby byli oni w pełni przygotowani do wyzwań, jakie niesie ze sobą współczesny świat* (Maliszewski 1999, s. 187).

Współcześnie zatem, aby uniwersytet ludowy mógł odnieść sukces, powinien wyjść poza środowiska wiejskie i stać się instytucją oświatową dla wszystkich. Nie jest to jednak postulat nowy. Przez cały wiek XX różne nacje udanie eksperymentowały z otwieraniem swoich UL-ów na coraz to nowe rzesze słuchaczy (szczególnie przekonująco w tym zakresie wyglądały dwudziestowieczne próby niemieckie – por. np.: Przybylska, Greger 2003, czy szwedzkie – por. np.: Maliszewski 2008). W Polsce co prawda ten trend nie był aż tak mocno widoczny, niemniej również i u nas w przeszłości kilkukrotnie przynajmniej wskazywano na konieczność jego otwarcia na różne grupy i warstwy społeczne. Zilustrujmy to myślą księdza Antoniego Ludwiczaka – twórcy pierwszego uniwersytetu ludowego w odrodzonej Polsce: *Uniwersytet ludowy jest szkołą historyczną i szkołą rzeczy ojczystych. Z miłości ojczyzny nie można wykluczać jakikolwiek stan, jakąkolwiek warstwę. Skoro mamy demokrację i w rządach ma uczestniczyć cały lud, to musimy do tych rządów przygotować, bo wiemy jak trudno jest gospodarzyć w małym gospodarstwie, co dopiero w tak dużym, jakim jest państwo* (Ludwiczak 1926, s. 24). Mimo nieco archaicznego języka przesłanie tej myśli pozostaje aktualne i dzisiaj.

Czym zatem jest tak naprawdę uniwersytet ludowy w polskim wydaniu? Odpowiedzmy słowami Tadeusza Pilcha wypowiedzianymi na zjeździe odrodzeniowym Towarzystwa Uniwersytetów Ludowych, który miał miejsce na fali solidarnościowej odwilży tuż przed wprowadzeniem stanu wojennego w Opaleniu: *Niewielu jest odważnych, którzy by na to pytanie chętnie odpowiedzieli. Tyle bowiem postaci przybierał uniwersytet ludowy, że trudno zmieścić je w jedną*

formułę. Jest w nim odrobinę szkoły, jest trochę internatu, zakładu wychowawczego i placówki opiekuńczej. Jest coś z uczelni artystycznej i modnej do niedawna w kręgach zbuntowanej młodzieży – komuny rodzinnej. Ale ze szkoły do uniwersytetu ludowego przeszła głównie idea samokształcenia, z placówek internatowych – idea wspólnoty, sztuki życia i współżycia, ze szkół artystycznych – idea rozbudzenia i pielęgnowania każdego uzdolnienia twórczego, umiłowania sztuki i szacunek dla kultury. Wreszcie z komun współczesnych lub dawnych wspólnot przechodzi do uniwersytetu ludowego zasada służby społecznej i poświęcenia dla grupy, idea wspólnoty celów i wspólnoty pracy. Krótko mówiąc, uniwersytet ludowy, nie będąc szkołą, uczy, a nade wszystko do samodzielnej nauki przysposabia. Nie będąc liceum artystycznym, zaszczepia umiłowanie wszelkiej sztuki i potrzebę czynnego jej uprawiania. Nie będąc klasztorną wspólnotą – wiąże ludzi przyjaźnią na całe życie, uzmysławia wielkość i znaczenie poczucia wspólnoty celów i działań w ludzkich losach. Rozwija więc umysł, budzi «ducha» – wnętrze człowieka – i wpaja pierwszy artykuł wiary «ulowskiej» – «z ludźmi ku ludziom» (Pilch 1982, s. 72).

Gdy zajrzymy do wnętrza polskiego uniwersytetu ludowego ubiegłego stulecia, od razu zauważymy istotne elementy panującego tam systemu wychowawczego. Albowiem *całe życie uniwersytetu układa się demokratycznie* i – co niezwykle ważne – *demokracja ta ma wypływać przede wszystkim z poczucia moralnego obowiązku, poszanowania bliźniego, jego przekonań i zasad. Współżycie zaś samo ma prostować krzywizny moralne młodzieży. Tworzy [zatem] uniwersytet nowy rodzaj opinii gromadzkiej i nowe sankcje, które zasadzają się na samorodnym dążeniu do doskonałości* (Kozieł 1938, s. 27). Będąc więc członkiem UL-owskiej wspólnoty *nikogo nie wolno potępić, nie wolno nikogo przekreślić, nikogo nienawidzić, bo inaczej nie bylibyśmy ludźmi – wychowankami uniwersytetów ludowych. Bylibyśmy zwyczajnymi ludźmi, którzy przeszli jakieś tam szkolenie, [...] ale nie ludźmi, którzy mówią, że świat będą zmieniać na lepszy* (Solarzowa, za: Kania 1988, s. 4).

Być może i uczestnicy zajęć tych nowych-starych placówek XXI wieku będą mogli kiedyś z satysfakcją odnotować, jak pewien słuchacz UL-u sprzed kilkudziesięciu lat, że uniwersytet ludowy:

a) „wyprowadził z marazmu życiowego grupę młodych ludzi i wskazał im drogę, po której mają kroczyć;
b) utrwalił przekonanie, że oprócz swego życia prywatnego istnieje życie społeczne, w którym należy brać czynny udział dla dobra społeczeństwa i Ojczyzny,
c) wdrożył zamiłowanie do pracy kulturalno-oświatowej [...],
d) utrwalił w swych wychowankach te cechy, które winny charakteryzować dobrego obywatela i działacza społecznego" (Juszczak za: Dyksiński 1967, s. 148).

Aby osiągnąć tak zakreślone efekty kształcenia, istnieje potrzeba użycia adekwatnych do postulowanych zadań sposobów oddziaływania – w tym przygotowania odpowiedniego programu. Jak podpowiadał Antoni Kozieł, jeden z zasłużonych nauczycieli uniwersytetów ludowych dwudziestolecia międzywojennego, trzema głównymi *środkami wychowawczymi stają się: a – poznawanie siebie, b – poznawanie kultury, c – poznawanie natury. Środki te [zaś] pokryć się muszą ściśle z budową programu i metodami pracy. Najistotniejszym w programie jest to, że program w równej mierze musi dawać treści i musi wychowywać. Program uniwersytetu ludowego ma na pierwszym planie* ***cele wychowawcze****. Program daje treści, wielkością tych treści orze duszę człowieka. Program daje materiał konkretny, usystematyzowany, sięgający istoty zjawisk kultury i natury, na którym odradzający się człowiek buduje nową treść życia. Toteż program musi być umiejętnie dobrany, musi on przy najdalej posuniętej pracy syntetyzującej sięgnąć najistotniejszej treści zjawiska, musi się w tym zjawisku znaleźć odpowiednią formę przejawu twórczej pracy ducha Bożego i szukającej go myśli człowieka. Program ma na celu szukanie* ***sensu życia*** (Kozieł 1938, s. 26–39). Trudno nie zgodzić się z tezą, że powyższe uwagi również po siedemdziesięciu pięciu latach brzmią zadziwiająco nowocześnie i że tak zakreślone propozycje oświatowe mogą być inspirujące dla także dla współczesnych. Tym bardziej że od wielu dziesięcioleci istnieje zgoda co do tego, że każdorazowo *działalność UL będzie uwzględniała zainteresowania uczestników kursów [a] program będzie zawierał [jedynie] zagadnienia ramowe. Ich konkretyzacja będzie polegała na respektowaniu zainteresowań, uzdolnień i potrzeb umysłowych uczestników kursów* (Turos 1982, s. 88).

Jak zatem widać z powyższych przywołań, cele pracy uniwersytetu ludowego pozostają w swym głównym zarysie zbliżone do tych z czasów Grundtviga i Kolda, w szczegółach zaś nieco w czasie i przestrzeni ewoluują. UL-e są bowiem *jednymi z nielicznych placówek [...], w których jest czas na eksperymenty i innowacje w zakresie metod. Możliwe jest to dlatego, że program odrębny jest dla każdej placówki, nauczyciele zaś mają więcej swobody w jego realizacji i czasu na wprowadzenie oryginalnych udoskonaleń* (Bron-Wojciechowska 1977, s. 68). W zależności od okresu historycznego oraz potrzeb konkretnego środowiska powołującego do życia dany zakład, zadania te ulegają bowiem pewnym – czasami nawet dość wyraźnym – modyfikacjom, niemniej na wysokim poziomie uogólnienia można by je na podstawie wieloletnich obserwacji dla wszystkich UL-ów sformułować następująco:

a) umożliwiają wzmacnianie przekonania jednostki, że jest ona w stanie sama kształtować swoje życie oraz jest zdolna ponosić za nie odpowiedzialność;
b) tworzą przestrzeń dla ujawniania własnych poglądów, myśli, a także dają szansę konfrontowania ich i modyfikowania w oparciu wiedzę i doświadczenie innych słuchaczy;
c) dają szansę na wszechstronny rozwój człowieka, to znaczy dbają nie tylko o wzbogacanie jego sfery poznawczej, ale także emocjonalnej i społecznej (Byczkowski 2003; Jurgiel 2003).

Jest oczywistym, że nikt rozsądny współcześnie (jak i w dającej się przewidzieć przyszłości) nie zakwestionuje potrzeby funkcjonowania oferty edukacyjnej dla dorosłych o tak zakreślonych zadaniach.

Wśród bardziej szczegółowych zadań na przyszłość, jakie – wyciągając wnioski z historii tych placówek w ubiegłym stuleciu – formułowano pod adresem uniwersytetów ludowych u schyłku XX wieku, wskazywano m.in.:

– podejmowanie działań na rzecz grup czy jednostek społecznie wykluczonych /defaworyzowanych;
– promowanie edukacji obywatelskiej, demokracji lokalnej i idei partnerstwa społecznego;
– propagowanie idei i praktycznych rozwiązań w zakresie zrównoważonego rozwoju społeczno-gospodarczego regionu;
– realizacja zadań z zakresu wieloaspektowo rozumianej edukacji regionalnej i ochrony lokalnego dziedzictwa kulturowo-przyrodniczego;
– zajęcia czasu wolnego, rozwijające zindywidualizowane potrzeby członków społeczności, w której placówka funkcjonuje (por.: Maliszewski 2002, s. 145–153).

Z kolei, jak stwierdzał międzynarodowy zespół realizatorów projektu *Szkoła dla Życia*, mającego na celu odnowę idei uniwersytetów ludowych wokół Bałtyku (por. np.: Pilch (red.) 2007; Arch.-KUL 2003), podstawą działania uniwersytetów ludowych – w nawiązaniu zarówno do tradycji, jak i współczesnych potrzeb edukacyjnych – stać się powinny:

a) twórcze rozwijanie idei kształcenia, uczenia się i wychowania przez całe życie;
b) kształtowanie postaw obywatelskich sprzyjających rozwijaniu demokratycznych form życia;
c) aktywizowanie do działalności społecznej i troski o rozwój demokracji lokalnej;
d) motywowanie i inspirowanie do: pogłębionego życia wewnętrznego; poszukiwania sensu życia; pracy twórczej; udziału w życiu obywatelskim, etc.;
e) wspieranie wszechstronnego rozwoju osobowości, rozbudzanie intelektualne i emocjonalne człowieka;
f) kształtowanie umiejętności samodzielnego krytycznego myślenia oraz niezależności w podejmowaniu decyzji i działaniu;
g) kształtowanie wrażliwości na piękno i prawdę;
h) pielęgnowanie idei otwartości i umiejętności dialogu oraz kreowanie idei współpracy i współdziałania z innymi ludźmi;
i) popularyzowanie różnorodnych form samorządności – w tym spółdzielczości;
j) upowszechnianie dorobku kultury, nauki oraz dokonań społecznych;
k) działania na rzecz ochrony lokalnego dziedzictwa kulturowego oraz kształtowanie tożsamości regionalnej i narodowej (Arch.-KUL 2003).

Zaakcentujmy przy tym, że to nie nowe zadania oświatowo-wychowawcze dla uniwersytetów ludowych, gdyż podobne widoczne bywały w pracy tych placówek w Polsce (i na świecie) przez całe ubiegłe stulecie.

Wielowątkowe, całościowe widzenie edukacji człowieka dorosłego, realne możliwości animacyjne oraz duża elastyczność metodyczna umożliwiająca każdorazowo optymalne i – co nie bez znaczenia – szybkie dostosowywanie oferty oświatowej do zaistniałych potrzeb stanowią bezsprzecznie o sile UL-owskiej idei. Tak więc optymizm autora tych rozważań co do możliwości wykorzystania takich placówek oparty jest w dużej mierze na prezentowanej przez nie holistycznej wizji edukacji człowieka i możliwościach płynnego modyfikowania programów oświatowo-wychowawczych.

Warto zatem powracać do sprawdzonej koncepcji uniwersytetu ludowego także w przyszłości. Oczywiście próby traktowania modelu uniwersytetu ludowego w sposób statyczny – np. na polskim gruncie według wzorców *szkoły dla życia* zakreślonych przed laty przez Jadwigę Dziubińską (Sokołówek), ks. Antoniego Ludwiczaka (Dalki, Odolanów, Zagórze-Bolszewo) czy Ignacego Solarza (Szyce, Gać Przeworska) – skazane są na niepowodzenie. Od lat 20. i 30. ubiegłego wieku zbyt znacząco zmieniły się bowiem zarówno realia społeczne, jak i sam potencjalny odbiorca. Współcześni i przyszli organizatorzy uniwersytetów ludowych, aby odnieść sukces, muszą na bieżąco uwzględniać zmiany zachodzące w otoczeniu społecznym poszczególnych placówek[4] i regularnie analizować potrzeby edukacyjne środowiska oddziaływania. Wszystko po to, aby skutecznie zareagować stosowną ofertą programową, gdy zdiagnozowane zostanie jakiekolwiek nowe wyzwanie. Uwaga ta zresztą dotyczy także wszystkich innych podmiotów edukacji dorosłych, działających w danej przestrzeni społecznej.

Wydaje się zatem z perspektywy stu kilkudziesięciu lat historii, a także analizy współczesnych dyskusji na ten temat, iż oferta edukacyjna wzorowana na koncepcji uniwersytetu ludowego udowodni swoją przydatność także w przyszłości – jako ważny i skuteczny komponent wielopodmiotowego, zintegrowanego systemu upowszechniania idei uczenia się przez całe życie. Traktując zaś przywoływane w artykule uniwersytety ludowe jako pewien przykład, nie należy wykluczać, że także inne wzorce rozwiązań wypracowanych w przeszłości mogą dostarczyć organizatorom edukacji dorosłych w czasach współczesnych i w przyszłości ciekawych (i licznych) inspiracji.

[4] W tym także najnowsze zdobycze w zakresie technik informacyjnych, które mogą i powinny być użyte dla wzbogacenia oferty nowoczesnego uniwersytetu ludowego (por. m.in.: Hovenberg 1998, s. 49–52).

Bibliografia

1. Arch.-KUL (2003) *Materiały Projektu School for Life* – archiwum Kaszubskiego Uniwersytetu Ludowego w Wieżycy (bez sygn.).
2. Bron-Wojciechowska A. (1977), *Uniwersytet ludowy – cele, zadania, metody,* [w:] Bron-Wojciechowska A. (red.), *Uniwersytety ludowe w Polsce i za granicą*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa, s. 58–68.
3. Byczkowski M. (2003), *Uniwersytet Ludowy – „Szkoła dla Życia"*, [w:] Byczkowski M., Maliszewski T., Przybylska E. (red.), *Uniwersytet ludowy – Szkoła dla Życia*, Kaszubski Uniwersytet Ludowy, Wieżyca, s. 346–364.
4. Bzowski W. (1917), *„Nie rzucim ziemi zkąd nasz ród!". Pogadanki o społecznych stowarzyszeniach gospodarczych – braciom wygnańcom w przededniu powrotu do Ojczyzny*, Drukarnia Polska, Moskwa.
5. Christensen F. (1987), *Nikolai Frederik Severin Grundtvig*, "Option. Journal of the Folk High School Association of America", Vol. 11, No 3–4, s. 2–8.
6. Dam P., Gaertner H. (2008), *Mikołaj Fryderyk Seweryn Grundtvig (1783–1872).* Życie – myśl – dzieło. Wydawnictwo WAM, Kraków.
7. Dyksiński S. (red.) (1967), *Moja droga do uniwersytetu ludowego*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa.
8. Greger N.F.G., Przybylska E., (2003), *Idea uniwersytetów powszechnych (ludowych) w Niemczech*, [w:] Byczkowski M., Maliszewski T., Przybylska E. (red.), *Uniwersytet ludowy – Szkoła dla Życia*, Kaszubski Uniwersytet Ludowy, Wieżyca, s. 47–78.
9. Hovenberg H. (1998), *Internat czy internet? Nowe – stare wyzwania*, „Młodzież – Kultura – Wieś. Polski Uniwersytet Ludowy", nr 1, s. 49–52.
10. „Informator KRUL" (1994), Krajowa Rada Uniwersytetów Ludowych, Warszawa, nr 1 (marzec).
11. Jurgiel A. (2003), *Współczesna koncepcja uniwersytetu ludowego jako „Szkoły dla Życia"*, [w:] Byczkowski M., Maliszewski T., Przybylska E. (red.), *Uniwersytet ludowy – Szkoła dla Życia*, Kaszubski Uniwersytet Ludowy, Wieżyca, s. 343–345.
12. Kajanto A., Kauppi A. (eds) (1998), *Lifelong learning in Europe*, vol. 3, KVS Foundation, Helsinki.
13. Kania J. (red.) (1988), *Drogą prawdy iść... Pamiętnik ze spotkania wychowanków Szyc, Gaci i Brusu*, Towarzystwo Uniwersytetów Ludowych – Zarząd Krajowy, Warszawa.
14. Kozieł A. (1938), *Teoria uniwersytetu ludowego.* „Idzie Wieś" (Jednodniówka Uniwersytetu Wiejskiego im. Wł. Orkana w Szycach), z dn. 1 stycznia 1938 r., s. 26–39.
15. Kozłowski W. R. (1902), *Krystyn Kold (Karta z dziejów szkolnictwa duńskiego)*, „Przegląd Pedagogiczny" 1902, R.XXII, nr 3, s. 33–35.
16. Lawson M. (ed.) (1991), *Nicolai Frederik Severin Grundtvig: Selected Educational Writings*, The International People's College, Helsingør.
17. Ludwiczak A. (1926), *Z przemówienia na otwarciu uniwersytetu ludowego nad polskim morzem,* „Przegląd Oświatowy" 1926, nr 6.
18. Ludwiczak A. (1927), *Uniwersytety ludowe w Polsce,* Towarzystwo Czytelń Ludowych, Poznań.
19. Maliszewski T. (1999), *Historia i kierunki działalności edukacyjnej Kaszubskiego Uniwersytetu Ludowego*, „Rocznik Andragogiczny", s. 182–187.

20. Maliszewski T. (2002), *Folk High School – School for Life. On Traditions of Adult Education in the Context of Educational Needs of the Future*, [w:] E. Sapia-Drewniak, Z. Jasiński, H. Bednarczyk (eds), *Adult Education at the Beginning of the 21st Century. Theoretical and Practical Contexts*.: Opole University, Opole-Radom–Bonn 2002, s. 144–153.
21. Maliszewski T., Obracht-Prondzyński C. (2009), *Pomorski KUL – uniwersytet ludowy Zrzeszenia Kaszubsko-Pomorskiego*, [w:] T. Aleksander (red.), *Edukacja dorosłych jako czynnik rozwoju społecznego (Materiały I Ogólnopolskiego Zjazdu Andragogicznego – Kraków, 23–24 czerwca 2009)*, t. 2, KNP PAN – Zespół Pedagogiki Dorosłych, IP UJ – Zakład Pedagogiki Społecznej i Andragogiki, FROWiS, ITeE – PIB, Kraków, s. 353–364.
22. Okoń W. (1975), *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa.
23. Pilch T. (1982), *Czym jest Uniwersytet Ludowy*, [w:] *Z ludźmi ku ludziom. Materiały z II Zjazdu Towarzystwa Uniwersytetów Ludowych. Opalenie 4–6 grudnia 1981 r.*. Związek Młodzieży Wiejskiej – Zarząd Krajowy [*do użytku wewnątrzorganizacyjnego*], Warszawa, s. 72–79.
24. Pilch T. (red.) (2007), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 6, Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa, s. 261–263.
25. Półturzycki J. (2004), *Potrzeby i perspektywy aksjologii w andragogice i edukacji dorosłych*, [w:] J. Kostkiewicz (red.), *Aksjologia edukacji dorosłych*, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin.
26. Rosalska M. (2004), *Katolickie uniwersytety ludowe wobec przemian współczesnej wsi polskiej*. Oficyna Wydawnicza „Garmond", Poznań.
27. Rosner A. (2004), *Teremiski zmienią świat*, [w:] J. Kuroń, *Rzeczpospolita dla moich wnuków*, Seria „Szklane Domy", Wydawnictwo „Rosner & Wspólnicy", Warszawa, s. 113–120.
28. Solarz I. (1937), *Wiejski Uniwersytet Orkanowy*, Instytut Oświaty Dorosłych, Warszawa.
29. Solarzowa Z. (1985), *Mój pamiętnik*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa.
30. Steinberg C., Suttner M. (eds) (2000), *Never too old to learn*, Learn & Teach Publications, Johannesburg.
31. Stępowski M. (1906), *Praca oświatowa pozaszkolna u obcych i u nas*. Druk W. Łazarskiego, Warszawa.
32. Thorborg K. (2003), *Idee uniwersytetów ludowych – Bornholm 2003*, [w:] M. Byczkowski, T. Maliszewski, E. Przybylska (red.), *Uniwersytet ludowy – Szkoła dla Życia*, Kaszubski Uniwersytet Ludowy, Wieżyca, s. 306–317.
33. Turos L. (1982), *Założenia programowe i organizacyjno-metodyczne uniwersytetów ludowych (projekt)*, [w:] *Z ludźmi ku ludziom. Materiały z II Zjazdu Towarzystwa Uniwersytetów Ludowych. Opalenie 4–6 grudnia 1981 r.*, Związek Młodzieży Wiejskiej – Zarząd Krajowy [*do użytku wewnątrzorganizacyjnego*], Warszawa, s. 85–89.
34. Wolert W. (1930), *Demokracja i kultura. Praca oświatowa za granicą*. Związek Spółdzielni Spożywców RP – Wydział Społeczno-Wychowawczy, Warszawa 1930.

Recenzent: dr hab. Hanna Solarczyk-Szwec, prof. UMK

Between traditions and future of adult education

Key words: adult education – history vs. future, adult education practice and holistic human development, folk high schools

Summary: The article contains questions concerning the future of adult education practices in Poland: are the presently observed trends in Polish adult education of episodic nature in the context of educational history or are they examples of social change towards adult education's functions and task? Is it possible that future will bring back the holistic perception of human development and fostering human's various needs? What kind of educational offer will be able to fulfil various educational needs of adults and will it be possible to use educational patterns from the past for this purpose? The author answers positively the first two questions and tries to find an answer to the third one by illustrating the discussion with examples of educational offer formulated in the past, based on folk high school conception. In the conclusion it is stated that it is possible to search for inspiration for present and future educational practice also by analysis and creative use of proven solutions from the past.

Dane do korespondencji:
Dr Tomasz Maliszewski
Instytut Pedagogiki
Wydział Edukacyjno-Filozoficzny
Akademia Pomorska w Słupsku
ul. Bohaterów Westerplatte 64
e-mail: tomasz.maliszewski@gmail.com

Edukacja Dorosłych 2012, nr 2 ISSN 1230-929 X

Krzysztof Pierścieniak

MODEL UCZENIA SIĘ W UNIWERSYTECIE LUDOWYM. OD HISTORII DO WSPÓŁCZESNOŚCI

Słowa kluczowe: Uniwersytet ludowy, M.F.S. Grundtvig, Szkoła dla Życia, Ignacy Solarz, ks. Antoni Ludwiczak, model dydaktyczny, uczenie się dorosłych.

Streszczenie: W artykule autor analizuje historyczne uwarunkowania kształtowania się idei Szkoły dla Życia autorstwa M.F.S. Grundtviga, idei, która leży u podstaw koncepcji Uniwersytetu Ludowego. Sformułowane przez duńskiego pedagoga zasady stały się przesłankami do opracowania wyrosłych na pomyśle Grundtviga modeli uniwersytetów ludowych w innych krajach, w tym w Polsce. Następnie autor przedstawia własne opracowanie trzech modeli uczenia się dorosłych w uniwersytetach ludowych; model klasyczny, który jest próbą opisania dydaktyki Grundviga, model dydaktyki ks. Antoniego Ludwiczaka, model dydaktyki Ignacego Solarza.

Edukacja zawsze odgrywała istotną rolę w życiu zarówno pojedynczego człowieka, jak również społeczności, której był członkiem. Znaczenie przekazu międzypokoleniowego i jego funkcje były przedmiotem zainteresowania zarówno antropologów kultury, jak też historyków wychowania. Wybitni przedstawiciele tej pierwszej dyscypliny gwarancji jakości transmisji wzorów zachowań kulturowych upatrywali w umiejscowionych terytorialnie strukturach społecznych i spełnianych przez nie funkcjach (Mead 2000, Benedict 2011). Uczeni reprezentujący drugą dyscyplinę szczególną uwagę zwracali na rolę, jaką odgrywały w edukacji człowieka ponadlokalne inicjatywy i instytucje kultury, w tym szczególnie te o charakterze formalnym. Do takich instytucji należałoby zaliczyć przede wszystkim szkoły i uniwersytety wraz z obowiązującymi w nich rozwiązaniami (Bartnicka, Szybiak 2001, Kot 2010).

Współwystępowanie tych dwóch perspektyw jest szczególnie charakterystyczne dla współczesnych uniwersytetów ludowych. Właśnie ta instytucja jest obecnie jedną z nielicznych, w których procesy uczenia się dorosłych mają niekwestionowany priorytet. Pojawia się jednak pytanie, czy ta cecha, która jest immanentnie przynależna do idei Grundtviga, ma tak wielką nośność, że nawet po wielu latach i w innych okolicznościach gwarantuje każdej instytucji noszącej miano uniwersytetu ludowego sukces edukacyjny na miarę pierwowzoru? Czy

może poddawana przez minione lata interpretacjom przez kontynuatorów idei Grundtviga została „nadpisana" i stanowi przykład współczesnego palimpsestu?

Z analiz materiałów źródłowych oraz opracowań, a także oceny rozwiązań dydaktycznych funkcjonujących współcześnie w instytucjach, które aspirują do miana uniwersytetu ludowego wyłania się obraz nieostry, wymagający korekcji.

Skłoniło mnie to do przyjęcia w opisie fenomenu edukacyjnego uniwersytetów ludowych perspektywy „skrzyżowanej", która wyraża się w horyzontalno-wertykalnym ujęciu problematyki. Celem takiego podejścia jest zastosowanie w analizie, a następnie uwzględnienie przy interpretacji praktyk edukacyjnych wykorzystywanych współcześnie w uniwersytetach ludowych, szczególnego rodzaju zabiegu. Szczególność będzie wyrażała się w hierarchiczności opisu „rzeczywistości równoległych"[1]. Rzeczywistości te, chociaż występują na różnych poziomach pracy dydaktycznej, to jednocześnie połączone są określonymi procesami i moim zdaniem konstytuują model dydaktyczny współczesnego uniwersytetu ludowego, ponieważ dopuszczają do jednoczesnego zaistnienia w doświadczeniu edukacyjnym dorosłych uczestników kursów często na pozór wykluczających się treści czy procesów lub czynników mających co najmniej kontradykcyjny charakter.

Jednocześnie podejmując tę próbę, chciałbym zwrócić uwagę i nazwać zjawiska oraz opisać procesy, z którymi mamy współcześnie do czynienia w uniwersytetach ludowych. Warto bowiem zwrócić szczególną uwagę na realizowany tam model dydaktyczny, kiedy opisujemy ten rodzaj aranżacji edukacyjnego doświadczenia, które staje się udziałem dorosłych uczestników kursów, organizowanych w uniwersytetach ludowych. Działania te różnią się bowiem od znanych nam z historii edukacji dorosłych metod kształcenia czy też z opisywanych przez niektórych autorów *postaci zaangażowania we własną edukację* (Turos 2012, s. 123). To właśnie te nie napisane, a opowiadane przez uczestników kursów historie, są dowodem na występowanie w tych placówkach specyficznej strategii łączenia różnych praktyk; edukacyjnych i ideologicznych, osobistych i społecznych, ogólnorozwojowych i doskonalących specyficzne umiejętności, które będąc fundamentem idei grundtvigowskiej *Szkoły*, do dzisiaj stanowią świadectwo oryginalności idei jej autora (AEgidius 3003, s. 35–38).

Chciałbym na to współwystępowanie zwrócić uwagę już na początku tego artykułu[2], ponieważ wzorem dla współcześnie funkcjonujących uniwersytetów ludowych w Polsce były uniwersytety ludowe prowadzące działalność

[1] Przez ten termin będę rozumiał współwystępowanie u uczestników kursów szczególnego rodzaju dwoistości; perspektywy indywidualnej i wspólnotowej (społecznej), która ma miejsce przy interpretacji tych samych zdarzeń w obrębie określonej domeny.

[2] Ze względu na objętość artykułu w bieżącym numerze Edukacji Dorosłych publikujemy cz. I z podtytułem *Od historii do współczesności*. W następnym numerze Edukacji Dorosłych zostanie opublikowana cz. II z podtytułem *Od praktyki do teorii* (przypis red.)

oświatową w okresie międzywojennym, w których edukacja i ideologia, historia i współczesność, a także wartości społeczne i rozwój osobisty przenikały się bardziej źródłowo (Maliszewski 2003, s. 79–117).

U źródeł idei uniwersytetu ludowego

Historia powstania i rozwoju uniwersytetów ludowych ma swoich wybitnych narratorów (Turos 1974, Bron-Wojciechowska 1986, Dam, Gaertner 2007)[3]. Większość z nich wiąże początek tej idei z osobą Mikołaja Fryderyka Severyna Grundtviga, duńskiego duchownego, filozofa, historyka, reformatora oświaty i polityka, który swoimi oryginalnymi poglądami i szerokim *spectrum* twórczości zadziwił nie tylko jemu współczesnych, ale także wywarł wpływ na myślicieli i reformatorów edukacji dorosłych kolejnych pokoleń. Pozostawione przez Grundtviga dzieła, również współcześnie, są przedmiotem studiów, a dzięki tłumaczeniom na inne języki stały się źródłem inspiracji dla reformatorów edukacji dorosłych nie tylko w krajach skandynawskich, ale również na całym kontynencie europejskim i w Ameryce Północnej.

Mikołaj Grundtvig, jak większość nietuzinkowych postaci, był osobą kontrowersyjną (Bron-Wojciechowska 1986, s. 30). Swoją wizję świata i koncepcję człowieka nieustannie rozwijał i zarazem modyfikował. Początkowo wykorzystywał do jej zbudowania myśl oświeceniową. Później korzystał również z idei romantyzmu, a pod koniec życia akceptował także założenia pozytywizmu. To specyficzne łączenie założeń różnych ideologii, w tym przeplatanie wątków świeckich z religijnymi sprawiło, że głoszona przez niego filozofia wyrastająca, tak naprawdę z głębi kultury duńskiej, pełna była metafor, porównań i odniesień m.in. do wierzeń skandynawskich i tradycji ludowej.

Jego postawa i głoszone przekonania wielokrotnie stawiały go w opozycji do współczesnych mu postaci, a jednocześnie trudno byłoby posądzić go o prowincjonalizm. Taka postawa była raczej efektem świadomego wyboru. Świadczy o tym chociażby niewzruszona wiara Grundtviga w żywe słowo jako najlepsze medium komunikacji dwóch światów; świata idei i świata rzeczywistego. Ekspresyjny język, jakim się posługiwał, miał budzić emocje, ale też miał być językiem „żywym". Powinien być to język ojczysty, zrozumiały dla każdego, ale też zawierać przekaz symboliczny (Dam, Gaertner 2007, s. 20–21). Taki język powinny promować szkoły, takim językiem powinni posługiwać się nauczyciele, taki język jest naturalny dla uczestników edukacji.

Idee pedagogiczne Grundtviga i jego filozofia powstawały etapowo. Chociaż współcześnie mogą być odczytywane na różne sposoby, to bez wątpienia promują realność życia, w którym codzienne obcowanie człowieka z przyrodą powoduje wykształcenie szczególnego rodzaju wrażliwości. Ten rodzaj związku powoduje powstanie wolumenu doświadczeń, w którym odzwierciedlone są

[3] W tym miejscu przywołuję jedynie wybrane opracowania polskich autorów.

dylematy jednostki, wspólnoty, w której żyje, natury, wiary. Jednak świadomość złożoności życia, relacji człowieka z naturą i uwikłania historycznego nie wystarczyła, aby stworzyć nową formułę edukacji dorosłych. Formuła ta budowana była stopniowo, ewoluując od postaci romantycznego, a nawet naiwnego zamysłu do spójnego, choć ogólnego konceptu, który poprzez swoje uzasadnienia zadziwia oryginalnością i dojrzałością[4].

Fakt ten nie powinien jednak budzić zdziwienia. Należy zauważyć, że Grundtvig w swoich wczesnych pismach nie wypowiadał się w sprawach edukacji dorosłych. Krytykował przede wszystkim młodzieżowy ustrój szkolny. Takie podejście było wynikiem doświadczeń, jakie zdobył, pracując jako nauczyciel w gimnazjum. W swoich pracach z wczesnego okresu twórczości zawarł krytykę tradycyjnej myśli pedagogicznej oraz przeciwstawiał się tym wszystkim rozwiązaniom, które ograniczały rozwój dziecka w jego naturalnym środowisku. Ten okres jego życia, to również czas intensywnych studiów historycznych, które zaowocowały m.in. włączeniem do jego pedagogiki *idei duńskości, tzn. poczucia świadomości duńskiej* (Bron-Wojciechowska 1986, s. 63). Utwierdził się tym samym w przekonaniu o roli i znaczeniu ojczystego słowa mówionego jako metody wychowania.

Przez kolejne lata, a przypadają one na drugą i trzecią dekadę dziewiętnastego wieku, Grundtvig jeszcze wielokrotnie krytykował szkoły młodzieżowe. W większym stopniu jego krytyka dotyczyła gimnazjów niż szkół realnych, ale za to był to osąd szczegółowy i surowy. Dotyczył przede wszystkim programu nauczania i wykorzystywanych w nauczaniu metod. Mniej miejsca autor poświęcił ocenie idei i celów edukacyjnych. Grundtvig starał się również rozstrzygnąć kwestię miejsca i roli, jaką powinna zajmować religia w szkole młodzieżowej. Jego przemyślenia zaowocowały przekonaniem, iż *religia nie może być dłużej przedmiotem nauczania w szkole. Jej miejsce jest tylko w kościele* (Bron-Wojciechowska 1986, s. 65).

Jedyną instytucją, z jaką obchodził się łagodniej, były szkoły podstawowe. Powodem takiej postawy były rozwiązania obowiązujące w ówczesnych duńskich szkołach podstawowych. Językiem nauczania w tego typu szkołach był język duński, a do szkoły posyłano zarówno chłopców, jak i dziewczęta, bez względu na ich status społeczny. To, co zdaniem Grundtvig należałoby zmienić w takich szkołach, to metody nauczania: zamiast podręczników stosować żywe słowo, ograniczyć pamięciowe sposoby nauczania oraz kary cielesne, a także wykorzystywać zasadę poglądowości (Bron-Wojciechowska 1986, s. 70).

Większość z przytoczonych postulatów Grundtviga nie była jedynie myślami, które formułował natchniony pastor, przejęty losami kraju polityk czy bogaty w wiedzę o dziejach tego świata historyk. Były to postulaty zatroskanego, ale zarazem dojrzałego filozofa i pedagoga, który oprócz formułowania wizji zmian w obowiązującym systemie kształcenia proponował także konkretne zasady

[4] Chciałbym zaznaczyć, że w dostępnej mi literaturze polskiej i obcojęzycznej nie znalazłem tekstu, w którym Grundtvig opisałby swoją koncepcję w postaci modelu.

metodyczne, a nawet organizacyjne. Oczywiście grundtvigowska wizja szkoły młodzieżowej nie mogła się spełnić z wielu przyczyn. Większość z nich miała źródło w opozycji urzędniczej. Władze kościelne, jak też szkolne były niezadowolone zarówno z głoszonych przez niego idei, jak też stosowanych metod (Bron-Wojciechowska 1986, s. 39). Bogatszy o kolejne doświadczenia, zdobyte podczas swoich podróży do Anglii oraz refleksje z własnej praktyki kaznodziejskiej i nauczycielskiej, Mikołaj Grundtvig chcąc urzeczywistnić swoje marzenia zaczął budować swoje postulaty wokół triady; demokracja–kultura ludowa–oświata dorosłych.

Impulsem do przyjęcia takiej perspektywy, jak zauważają niektórzy biografowie Grundtviga (Dam, Gaertner 2007, s. 43), była chęć sprostania nadchodzącym zmianom ustrojowym, których początkiem było wprowadzenie przez Fryderyka VI, duńskiego władcę absolutnego, ustroju stanowego, w myśl zapisów którego chłopi uzyskali prawo zasiadania w radach stanowych. Zmiana ta, jak przedstawia to w swojej książce Agnieszka Bron-Wojciechowska, stanowi swoiste wyzwanie dla Grundtviga, *zrozumiał, iż po to, aby demokracja stała się czymś więcej niż tylko pozorem, winna się ona opierać na szerokich podstawach kulturowych. Obawiał się sytuacji, w której niewykształcone masy sięgną po władzę. Tylko wyższa szkoła ludowa przeznaczona dla wszystkich ludzi, narodowa i państwowa, mogła – jego zdaniem – uchronić kraj przed rozlewem krwi i spowodować naturalne przejście od absolutyzmu do demokracji* (Bron-Wojciechowska 1986, s. 37) Idea, która do tego czasu jedynie kiełkowała w jego głowie, przez kolejne lata dojrzała i okrzepła.

W 1845 roku wydawałoby się, że idee uczonego mogły przybrać pierwszą formę organizacyjną (Bron-Wojciechowska 1986, s. 39). Wydany przez duńskiego władcę Chrystiana VIII dekret w sprawie Realnej Szkoły Wyższej w Soer miał w zamyśle realizować rozwiązania postulowane przez Grundtviga. Jednak ta inicjatywa poniosła fiasko. Przyczyn niepowodzenia można doszukiwać się przede wszystkim w odmienności założeń, co do treści i metod, które miały zostać wdrożone w Akademii w Soer, a tymi które opracował Grundtvig. Zwróciłbym jednak uwagę na mało eksponowany w literaturze fakt, że chociaż szkoła ta (Akademia) miała stać się pierwszym miejscem realizacji grundtvigowskiej idei *Szkoły dla życia*, to jednak z założenia stać się takim miejscem nie mogła. Szkoła w Soer była bowiem w swojej istocie bardziej szkołą „młodzieżową" niż placówką kształcenia dorosłych. Dedykowaną wprawdzie „dorosłym" dziewczętom, jak i młodzieńcom, ale stanowiącą zarazem ogniwo formalnego systemu edukacji wyższej w dziewiętnastowiecznej Danii.

Natomiast Mikołaj Grundvig, tworząc swój cywilizacyjno-edukacyjny projekt wszechnicy ludowej, myślał innymi kategoriami. Przygotowywane przez niego przedsięwzięcie miało przede wszystkim polityczny wymiar. Zamysłem jego było powołanie i prowadzenie sieci instytucji, przede wszystkim służących przygotowaniu ludu duńskiego do udziału w jak największym zakresie spraw społecznych

(Grundtvig 1838, podaję za Bron-Wojciechowska 1986, s. 38). Konsekwencją tego założenia miała być taka postać edukacji, która przez kontrast z ideologiczną jednorodnością oficjalnych form nauczania miała natychmiast i nieomal automatycznie stawać się instrumentem emancypacji społecznej jej uczestników. Tylko taka szkoła, w przekonaniu twórcy tej idei, gwarantowała Duńczykom *odbudowę od wewnątrz tego, co zostało utracone na zewnątrz*[5].

Grundtvigowi nigdy za życia nie udało się stworzyć szkoły na miarę głoszonych idei. Przeszkody były dwojakiego rodzaju. Pierwsza z nich miała charakter polityczny. Władze państwowe oraz wykształcone warstwy społeczne nie były przychylne idei, której celem była edukacja osób z warstw, które już zajmowały określone miejsce w strukturze społecznej państwa duńskiego. Druga z przeszkód kryła się w oryginalności wizji Grundtviga, która dla wielu postaci jemu współczesnych była jedynie fantastyczną ideą, mrzonką czy edukacyjnym mirażem, który zniknie wraz z końcem życia jego twórcy.

Zarys dydaktyki uniwersytetu ludowego w postulatach M.F.S. Grundtviga

W pozostawionych przez Mikołaja Grundtviga pismach trudno jest odnaleźć szczegółowy opis koncepcji instytucji edukacyjnej nazwanej przez niego wyższą szkołą ludową (*højskole)* (Bron-Wojciechowska 1986, s. 75). Brak jest w pozostawionych przez niego dokumentach czy listach wyszczególnionych zasad, opisanych norm czy prawidłowości, które regulowałyby strukturę tej instytucji, jej funkcje oraz ustalały na przykład zasady pracy dydaktycznej z uczestnikami studiów. Nieprzemijająca wartość jego koncepcji tkwi raczej w założeniu, że oświata w ogóle, a szczególnie ta, której adresatem są dorośli, musi służyć rozwojowi człowieka i podnosić, używając współczesnego języka, poziom jego ogólnych kompetencji. Tylko bowiem tak rozumiana *oświata dla życia* (Bron-Wojciechowska 1986, s. 75) miała zdaniem Grundtviga sens.

To pedagogiczne założenie zawiera w sobie potencjał rozwiązań tyleż współcześnie oczywistych, co w dziewiętnastym wieku nie przez wszystkich rozumianych i aprobowanych. Grundtvig, opisując swoją wizję „oświaty dla życia", odwoływał się wprawdzie do tradycji i kultury duńskiej, ale jego postulaty pedagogiczne miały wymiar globalny. Takiej interpretacji jego koncepcji sprzyjał wysoki poziom postulatywności. Wczytując się bowiem w jej założenia, każdy mógł realizować własną postać „szkoły dla życia"[6]. Podstawowym celem takie-

[5] To jedna z metafor używanych przez Grundtviga, po przegranych przez Danię konfliktach zbrojnych, dla uzasadnienia skupienia całego wysiłku społecznego Duńczyków na budzeniu ducha narodowego i budowaniu przyszłości narodu na wartościach kultury ludowej.

[6] W poszczególnych krajach, w których wdrażano koncepcję Grundtviga, uniwersytety ludowe zawsze miały postać zależną od intencji twórcy. Por. m.in. T. Maliszewski, *Uniwersytety ludowe na ziemiach polskich w XX stuleciu,* [w:] M. Byczkowski, T. Maliszewski, E. Przybylska (red.)

go działania było stworzenie dla członków społeczeństwa, wykluczonych z różnych przyczyn z edukacji formalnej, instytucjonalnej postaci organizacji, w której praca nad sobą zyskałaby charakter prymarny, a jednocześnie taka instytucja nie byłaby kolejnym miejscem przekazywania jedynie wiedzy teoretycznej.

Realność programu nauczania i jego bezpośredni związek z teraźniejszą egzystencją człowieka nie powinien jednakże stanowić wartości samej w sobie. Zdaniem Grundtviga, potencjał rozwojowy człowieka nie krył się bowiem w umiejętnościach zawodowych, nawet tych najbardziej użytecznych, ale w kompetencjach osobistych. Dlatego program takiej instytucji powinien być na tyle ogólny, aby każdy miał szansę rozpocząć edukację w Wyższej szkole ludowej, która założona w myśl zaleceń Grundtviga, stanie się czymś więcej niż tylko kolejną formalną instytucją oświatową. Wraz z jej powstaniem wykreowany zostanie nowy fenomen kultury, w którym zdeponowane zostaną takie wartości narodowe jak: tradycja, historia, mity i legendy. Taka swoista instytucja kultury będzie ogniskowała szereg procesów zarówno tych mających wymiar indywidualny, jak też tych mających wymiar społeczny.

Szkic programu, jaki nakreślił Grundtvig i który powinien być realizowany w „szkole dla życia", opierał się przede wszystkim na treściach historycznych i mitologii. Uzupełniać go powinna poezja oraz wiedza obywatelska i społeczna, a także wiedza o literaturze. *Dokładny program uniwersytetu ludowego przedstawiał dekret królewski* (Bron-Wojciechowska 1986, s. 78). Grundtvig wprawdzie zgłaszał do niego pewne zastrzeżenia, ale w sumie akceptował zapisy tego aktu prawnego. W dokumencie tym wymieniano takie przedmioty jak: *język ojczysty, historia, statystyka, wiedza o konstytucji – ustawodawstwo, administracja i warunki społeczne* (Knudsen 1976, s. 158 podaję za Bron-Wojciechowska 1986, s. 78). Komentarze Grundtviga do tych zapisów były metaforyczne, chociaż w swojej ogólnej wymowie aprobujące. Wynikało to m.in. z konstatacji, że program kształcenia i tak jest mniej istotny od metod nauczania, jakie powinny być wykorzystywane w takiej uczelni (Bron-Wojciechowska 1986, s. 79).

Metodyka pracy to najbardziej charakterystyczna i zarazem najlepiej opisana część pedagogiki Grundtviga. Prawdopodobnie efekt taki był wynikiem wielu lat jego praktyki na stanowisku nauczyciela. Nie bez związku będzie przypomnienie w tym miejscu innych ról, które pełnił równolegle – pastora czy polityka. Każda z ról wymagała umiejętności interpersonalnych oraz świadomości siły relacji, jaka powstaje w wyniku bezpośredniego kontaktu z innymi. Ta relacja w zdecydowanej większości przypadków miała na celu określoną zmianę. Kazania Grundtviga, wygłaszane przez niego manifesty ideologiczne czy wykłady dzisiaj wydaje się, że były za każdym razem zbudowane na niekonwencjonalnym zabiegu metodycznym (również poprzez swój wyraz kaznodziejski).

Spotykając się z różnym audytorium, zawsze starał się, aby były to wystąpienia żywe, odwołujące się do powszechnie podzielanych wartości kultury

Uniwersytet Ludowy – Szkoła dla Życia Wieżyca 2003 s. 79–117.

narodowej oraz budzące tożsamość narodową. Celem budowanej przez niego relacji z osobami i społecznością, do której się zwracał, nie było pouczanie, wskazywanie czy ocenianie. Nie było również jego zamiarem organizowanie życia takiej wspólnoty poprzez narzucanie jej wartości, norm czy sposobów postępowania lub wiedzy, która miała stanowić wartościowe uzasadnienie. Celem było przede wszystkim budowanie więzi społecznej i wspieranie innych w ich rozwoju. Tylko takie postępowanie, według Grundtviga, zawsze głęboko zakorzenione w codzienności życia i pracy duńskiej wsi, mogło skuteczne promować wzorce narodowe oraz dawać impuls do pracy nad sobą. Miejscem do tego najbardziej odpowiednim miała być „szkoła życia" – wyższa szkoła ludowa.

Metodyka w takiej szkole opierała się na dwóch zasadach: porozumiewaniu się tylko w języku ojczystym oraz tworzeniu wzajemnych relacji pomiędzy nauczycielem a uczestniczącymi w zajęciach dorosłymi. Kluczową rolę odgrywał język „mówiony". Z języka formalnego miał stać się językiem „żywym", językiem „ludzkim", w którym obecne były zarówno zwroty potoczne, jak i metafory, dygresje czy przysłowia. Taki symboliczny wymiar języka miał inspirować do refleksji oraz służyć budowaniu więzi i relacji wewnątrz wspólnoty.

Należy zaznaczyć, że tworzenie takiego wspólnotowego środowiska nie było w dziewiętnastym wieku oczywistością, wręcz przeciwnie, nauczyciel zazwyczaj zajmował centralną pozycję w procesie nauczania, a przekaz wiedzy odbywał się jednokierunkowo – od nauczyciela do uczniów. Grundtvig chciał zmiany tej tradycyjnej relacji. Pierwszym krokiem miało być przywrócenie parytetu w kontaktach nauczyciela z dorosłymi uczestnikami edukacji. Twierdził, że nauczyciel powinien zdawać sobie sprawę z tego, że dorośli uczestnicy zajęć także mogą czegoś nauczyciela nauczyć. Taki stan partnerstwa można osiągnąć tylko wtedy, kiedy sytuacja, w której znajdą się dwie strony procesu edukacyjnego, z pasywnej zamieniona zostanie na aktywną. Czynnikiem sprawczym tej przemiany miała być właśnie konwersacja – dialog inicjowany najpierw pomiędzy nauczycielem i uczestnikami, a następnie pomiędzy dwiema osobami lub prowadzony wewnątrz grupy. Zdaniem Grundtviga takie metody nadawały nową jakość sytuacji edukacyjnej. W wielu współczesnych publikacjach autorzy podkreślają, że *była to chyba najbardziej oryginalna i nowatorska idea Grundtviga* (Bron-Wojciechowska 1986, s. 79)

Ta naturalność wzajemnych relacji pomiędzy nauczycielem i uczącymi się dorosłymi miała też służyć emancypacji stron, dlatego nie powinien krępować jej żaden rygor, zwyczaj czy norma. Temu miało służyć m.in. wyeliminowanie jakichkolwiek form kontroli czy oceny. Wzajemne relacje powinny być wartością samą w sobie i pojawiać się nie tylko w wybranych sytuacjach, np. podczas zajęć w sali, ale stać się naturalnym elementem rytmu życia i ujawniać się na każdym kroku. Wyższa szkoła ludowa powinna stwarzać ku temu warunki. Formą najbardziej odpowiednią byłoby wspólne, na czas nauki, zamieszkanie nauczyciela z uczącymi się dorosłymi.

Grundtvig nie wartościował *wzajemnego oddziaływania* pomiędzy nauczycielem i dorosłymi uczniami, ale dostrzegał jego różne postaci (Bron-Wojciechowska 1986, s. 80). Scharakteryzowane przez Agnieszkę Bron-Wojciechowską trzy rodzaje wzajemnego oddziaływania, które według Grundtviga powinny zachodzić w ramach uniwersytetu ludowego, proponuję nazwać i zaklasyfikować jako:

I. **Oddziaływanie interpersonalne**, wyrażające się w odpowiednim stosunku nauczyciela do dorosłego ucznia. Celem bowiem miał być przede wszystkim rozwój posiadanego przez jednostkę potencjału, uświadomienie jakości już posiadanej wiedzy (a nie przekazywanie nowej), a także ukierunkowanie myślenia dorosłego (zamiast dyscyplinowania tego myślenia poprzez logikę formalną). Cechami tej odpowiedniości powinna być także: konwersatoryjna forma edukacji (zastępująca prowadzenie wykładu) oraz słowo mówione (a nie deklamowane, czy odczytywane).
II. **Oddziaływanie zespołowe,** wyrażające się w postulacie tworzenia w placówkach uczniowskich ciał kolegialnych, których zadaniem było zbieranie różnych danych dotyczących procesu wspólnego uczenia się. Założeniem Grundtviga była otwartość uniwersytetu ludowego na osoby z różnych środowisk. Natomiast największego zróżnicowania upatrywał w warunkach, w jakich żyła duńska młodzież, różnicach w jej wykształceniu, zainteresowaniach, czy pasjach. Zbieranie informacji o oczekiwaniach tych osób wobec omawianych na zajęciach treści, poznawanie ich opinii na temat pracy dydaktycznej nauczycieli, czy talentach lub niezwykłych pasjach członków wspólnie uczącej się grupy, miało za zadanie sprzyjać namysłowi, podnieść jakość oddziaływania edukacyjnego i ukierunkować je na „oświatę dla życia".
III. **Oddziaływanie społeczne**, wyrażające się w bezpośrednim obcowaniu z dziełami kultury. Grundtvig był przeciwny podręcznikom. Natomiast w pieśniach, sagach, legendach, przypowieściach czy kronikach rozumianych jako świadectwa czasów upatrywał inspiracji dla swoich dorosłych uczniów. Kontakt z takim dziełem uważał za prawie równoznaczny z osobistym kontaktem z autorem. Ten swoisty, prawie mistyczny wymiar tego rodzaju oddziaływania; autor (autorytet)–dorośli miał mieć, jak można byłoby się domyślać, normatywny charakter. Wyrażałby się on w nadaniu społecznego znaczenia tym indywidualnym doświadczeniom, które wcześniej poddane zostały grupowemu omówieniu.

Mikołaj Grundtvig nie doczekał czasów realizacji swojej idei, ale studiując treść jego pedagogicznej koncepcji można wyróżnić pewne formalne cechy postulowanej przez niego instytucji. Uniwersytet ludowy jego autorstwa, czyli „Szkoła dla Życia", *po pierwsze miała być szkołą państwową, podlegającą bezpośrednio królowi i finansowana przez państwo. Po drugie miała to być szkoła świecka. Po trzecie zaś miała to być, na podobieństwo istniejących college`ów angielskich i duńskich, placówka internatowa. Z tym, że za wzór przyjął Grundtvig college*

angielski, w którym panowała większa swoboda i była większa możliwość kontaktu z nauczycielami" (Bron-Wojciechowska 1986, s. 81).

Idea znalazła wielu naśladowców, z których przynajmniej kilku podjęło się trudu organizacji placówek, kierując się pedagogicznym *credo* Grundtviga. Paradoksalnie, najbardziej przyczynił się do rozpowszechnienia grundtvigowskiej idei kształcenia dorosłych, nauczyciel szkoły młodzieżowej, Christen Kold. Ten pracujący przede wszystkim z dziećmi nauczyciel jako jeden z pierwszych docenił wartość proponowanych przez Grundtviga rozwiązań metodycznych. Wprawdzie nie w pełni zgadzał się z jego założeniem, że uniwersytet ludowy powinien być szkołą tylko dla dorosłej i przede wszystkim wiejskiej młodzieży (sam Kold uczył dzieci), ale w zakładanych i prowadzonych przez niego szkołach z czasem zaczęto organizować też kursy dla dorosłych. Realizowany w jego placówkach model dydaktyczny był kombinacją postulatów Grundtviga i praktyki Kolda (Bron-Wojciechowska 1986, s. 84). Panowała w nich swobodna atmosfera, ale relacja pomiędzy uczestnikami zajęć i prowadzącymi miała charakter patriarchalny.

Inicjatywa Kolda znalazła wielu naśladowców. Prawie każda z powstających wówczas placówek miała swoją specyfiką. Trudno jest te inicjatywy porównywać, ponieważ każdy z „ojców" miał własną wizję „Szkoły dla Życia", tym niemniej w każdej starano się wdrażać zasady metodyczne, które wypracował Grundtvig. Szkoły te cieszyły się wielką popularnością wśród młodzieży wiejskiej, a najlepszym świadectwem jakości oddziaływań edukacyjnych byli sami absolwenci tych placówek. Jak podaje Agnieszka Bron-Wojciechowska, to *spośród nich rekrutowali się działacze polityczni i społeczni na wsi i we władzach kraju (wielu wychowanków zasiadało w parlamencie i piastowało funkcje rządowe*) (Bron-Wojciechowska 1986, s. 84).

Upowszechnienie się idei uniwersytetu ludowego zaowocowało także zmianami w systemie kształcenia nauczycieli. Zaczęto przykładać większe znaczenie do jakości samego procesu kształcenia oraz cech osobowościowych nauczyciela. Wraz ze wzrostem poziomu edukacji duńskiego chłopstwa zmienił się także standard życia wszystkich obywateli, a także oblicze samej Danii.

Trudno jest zestawić zalecenia formułowane przez Grundtviga w jeden spójny schemat. Jego propozycja z założenia wymyka się formalnym klasyfikacjom. Jednak, aby móc wykazać jej oryginalność i ponadczasowy wymiar, warto przymierzyć grundtvigowskie założenia do tych cech systemu dydaktycznego, które współcześnie pozwalają porządkować jego właściwości według ogólnej logiki. Zdając sobie sprawę, że opracowane przeze mnie zestawienie ma charakter arbitralny, jednak efekt takiego zabiegu przedstawiam w tabeli poniżej.

Tabela 1. Zarys systemu dydaktycznego Mikołaja F.S. Grundtviga

Lp.	Cecha systemu	Zakres i właściwości
1	Cele	Rozwój osobisty i ogólnokształcący młodych mieszkańców wsi poprzez połączenie wartości indywidualnych z wartościami uniwersalnymi w taki sposób, aby rozwojowi człowieka stworzyć maksymalnie najlepsze warunki wzrostu i osiągnięcia możliwie największej doskonałości wrodzonego potencjału, który pozwoliłby jednostkom, „wykluczonym" do tej pory z jakiegokolwiek powodu, stać się aktywnymi uczestnikami życia społecznego.
2	Treści	Doświadczenia życiowe uczestników (indywidualne ich losy), ale także historia narodu, wiersze, sagi, legendy, pieśni, przypowieści itp. wytwory kultury, przede wszystkim ludowej.
3	Metody	Dialog, z wymianą opinii i doświadczeń życiowych uczestników, opowiadania, rozmowy i dyskusje „delikatnie" prowadzone przez nauczycieli posiadających wyczucie i doświadczenie w tego rodzaju pracy. Wspólny śpiew, indywidualne czytanie, ćwiczenia fizyczne, ćwiczenia praktyczne (np. prace polowe czy praca we wspólnym gospodarstwie).
4	Środki	Mówiony język ojczysty, symboliczne i alegoryczne interpretacje sytuacji dnia codziennego. Metafory, np. mity i legendy wykorzystywane do ilustrowania omawianych spraw osobistych.
5	Formy	Wspólna praca całej grupy. Tryb internatowy obejmujący również wspólny rytm dnia; modlitwę, posiłki, a także wspólne spędzanie tzw. „czasu wolnego", który ma być przeznaczony na zajęcia z zakresu kultury. Rytm (harmonogram) zajęć w danym kursie dostosowany do naturalnego porządku przyrody.
6	Sposoby kontroli i oceny	Brak jakichkolwiek postaci bezpośredniej kontroli i oceny postępów uczestników na wszystkich etapach kursu (brak także egzaminów wstępnych i końcowych). Pośrednią formą kontroli i oceny jakości zajęć, a tym samym postępów uczestników, jest dokonywany przez „ciało kolegialne" pomiar codziennej pracy nauczyciela. Następnie na drodze „wzajemnego oddziaływania" dyskusja w zespole na temat zebranych od uczestników informacji co do przydatności tego, czego się uczą i jak oraz czy nauczyciel uczy „dla życia" , a nie „na egzamin".
7	Czas trwania	Określony terminami podanymi w harmonogramie kursu. Zajęcia dostosowane do naturalnego rytmu doby.

Źródło: opracowanie własne autora.

Recepcja dydaktyki Grundtviga i jej odbicie w koncepcjach uniwersytetów ludowych wybranych państw. Perspektywa historyczna i współczesna

Idee pedagogiki Grundtviga rozpowszechniane były nie tylko na terenie jego ojczyzny. Promieniowały również na pozostałe kraje skandynawskie, a z czasem

na większość krajów europejskich. *Należy również odnotować próby ustanowienia i prowadzenia uniwersytetów ludowych na kontynencie amerykańskim* (Bron-Wojciechowska 1986, s. 85). Jednak placówki powstające poza Danią, chociaż wprost nawiązywały do idei Grundtviga, to zazwyczaj miały własną tożsamość. Różne były tego przyczyny. Niekiedy oblicze tych placówek kształtowała tożsamość kulturowa narodu (kraju), w którym powstały, czasami założyciel nadawał takiej szkole charakterystyczny rys, kształtując tym samym jej oblicze wedle własnego systemu wartości czy norm. Za przesłankę modyfikującą założenia grundtvigowskiej idei można także uznać panującą na danym obszarze ideologię. Naśladowcy Grundtviga zdawali sobie sprawę z siły „ducha narodowego", który wyrażał się w promocji dydaktyki opartej na języku ojczystym i odwołaniach do wartości zawartych w ojczystej kulturze i natychmiast w powoływanych przez siebie placówkach wdrażali grundtvigowskie zalecenia. Pierwsze tego typu inicjatywy pojawiły się w innych krajach skandynawskich (Bron-Wojciechowska 1986, s. 86).

W Norwegii pedagogika Grundtviga znalazła wybitnych naśladowców przez sam fakt, że idee, jakie przyświecały twórcom norweskich uniwersytetów ludowych, były podobne do tych, które deklarowali organizatorzy placówek duńskich. Powodowało to konsekwencje podobne do tych, z którymi spotkał się Grundtvig. Sfery rządowe i inteligencja przyjęły je dość sceptycznie. Z tego też powodu placówki te musiały nieustannie zabiegać o wsparcie finansowe władz, co utrudniało ich rozwój. Dodatkowo stale musiały współzawodniczyć z ogólnokształcącymi szkołami dla młodzieży, które miały preferencje rządowe. To wszystko spowodowało, że chociaż wykorzystywały zasady dydaktyczne i rozwiązania metodyczne bardzo podobne do tych wykorzystywanych w duńskich uniwersytetach ludowych, to ich społeczne znaczenie było niewielkie (Bron-Wojciechowska 1986, s. 87).

Współcześnie uniwersytety ludowe w Norwegii (Folkehøgskole) zasadniczo wierne są założeniom pedagogicznego *credo* Grundtviga, aczkolwiek sam model dydaktyczny uległ pewnej modernizacji. Tożsamość programową tych placówek gwarantuje ustawa, która swoimi korzeniami sięga 1949 roku, z tym że ostatnia nowelizacja nastąpiła w roku 2002 (Evenrud 2012, s. 5).

Twórcy ustawy zadbali o to, aby sama nazwa „uniwersytet ludowy" dawała gwarancję, że placówka posiada czytelne oblicze programowe, a treści realizowane są określonymi metodami i w pewnych warunkach. W tym zakresie placówki mają zagwarantowaną autonomię. Obowiązuje zalecenie, aby były to placówki internatowe, których celem będzie dbałość o rozwój osobisty każdego uczestnika i doskonalenie więzi społecznych. Każdy z uniwersytetów ludowych, aby móc korzystać z rządowej subwencji oświatowej i uzyskać status gwarantowany ustawą, powinien być otwarty dla każdego, kto ma ochotę się uczyć. Nie mogą być w placówce stosowane żadne formalne postaci egzaminów lub sprawdzianów

zarówno na etapie podejmowania edukacji, jak również w trakcie jej trwania, czy na końcu kształcenia.

Uniwersytet ludowy musi być aktywny, tzn. kształcić co najmniej 35 uczniów w roku, przy czym liczba uczniów rozumiana jest w ustawie jako średnia z czterech kolejnych lat. W placówce obowiązkowo należy powołać różne ciała kolegialne (radę szkoły, samorząd słuchaczy czy radę pedagogiczną), które będą dbały o to, aby placówka spełniała warunki formalne oraz aby były w niej przestrzegane demokratyczne zasady pracy. Placówka nosząca miano uniwersytetu ludowego powinna mieć także wypracowane procedury autoewaluacji oraz prowadzić dokumentację dotyczącą programu nauczania. Powinna także inwentaryzować przyjęcia i odejścia dorosłych uczniów ze szkoły. Wszystkie dokumenty programowe powinny mieć taką postać, aby umożliwiały późniejsze uznanie rzeczywistych kwalifikacji, jakie rozwiną w sobie uczestnicy edukacji w uniwersytecie ludowym (Evenrud 2012, s. 6).

Funkcjonujące współcześnie w Norwegii uniwersytety ludowe wprawdzie są nadzorowane przez państwo, ale nadzór obejmuje przede wszystkim właściwości (parametry) środowiska nauki i pracy, jakie stwarzają te instytucje oraz sposoby pracy, które nie powinny mieć cech nauczania formalnego. Wprawdzie absolwenci otrzymują świadectwa, lecz są to dokumenty bardziej opisujące uniwersytet i realizowany w nim program niż kwalifikacje dorosłego uczestnika. Nie ma na takim świadectwie żadnych ocen, a znajduje się tam jedynie wykaz zajęć i informacja o frekwencji. Dorosłym, którzy otrzymali takie świadectwo, przyznaje się 2 punkty kredytowe przy ubieganiu się o przyjęcie na uczelnię wyższą (Evenrud 2012, s. 7).

W Szwecji, ze względu na odmienne uwarunkowania historyczne oraz kulturowe, idee pedagogiczne Grundtviga realizowano inaczej niż w Norwegii. Wprawdzie podstawowym uzasadnieniem powoływania uniwersytetów ludowych wciąż była potrzeba wsparcia ludności wiejskiej, ale treści składające się na program nauczania w szwedzkich uniwersytetach ludowych, od początku ich istnienia, miały bardziej merkantylny charakter. W powoływanych placówkach nacisk kładziono na wiedzę przyrodniczą i nauki społeczne, natomiast praktyczne doświadczenie służyło bardziej doskonaleniu umiejętności zawodowych niż ogólnych (Reichberg 2003, s. 118).

Wraz z następującymi w Szwecji zmianami ustrojowymi postępowały zmiany w funkcjach, jakie przypisywano szwedzkim placówkom. W coraz większym zakresie rozwijany był w nich program ogólnokształcący rozwijający przede wszystkim te umiejętności, które były wymagane do formalnego kontynuowania nauki. Zmiana ustrojowa, która była konsekwencją zmiany obowiązującej dotychczas w Szwecji ideologii, spowodowała gruntowną modyfikację dydaktyki grundtvigowskiej. Wprawdzie początkowo doceniano wartość dialogu jako metody uczenia się, ale w krótkim czasie podstawową metodą nauczania stał się

wykład. Znacznie większą uwagę zaczęto przywiązywać także do prowadzenia notatek przez uczestników zajęć.

Pozycja nauczyciela w modelu dydaktycznym szwedzkich uniwersytetów ludowych także była odmienna od tej, która obowiązywała w dydaktyce grundtvigowskiej. W szwedzkim uniwersytecie ludowym nauczyciel zajmował centralną pozycję i za pomocą różnych rozwiązań formalnych mógł wywierać wpływ na kierunek i rodzaj aktywności uczestników. Na początku dwudziestego wieku stosunkowo dużą rolę w tym modelu dydaktycznym zaczęły odgrywać „koła samokształceniowe". To rozwiązanie nadało szwedzkim uniwersytetom ludowym cechę instytucji samokształceniowej. Paul Reichberg, przywołując kilka postaci, którym przypisuje znaczącą rolę w tym względzie, zwraca uwagę, że oprócz nowej jakości procesu kształcenia, który pojawił się dzięki wprowadzeniu tego rozwiązania do praktyki szwedzkich uniwersytetów ludowych, ich cechą najbardziej charakterystyczną było, że nikt z członków takiego koła nie posiadał wiedzy eksperckiej i nie determinował pod względem merytorycznym procesu uczenia się pozostałych członków koła. Zakładano, że taka metoda zwiększy świadomość uczestników w zakresie obowiązkowości i poczucia odpowiedzialności za siebie i innych (Reichberg 2003, s. 120).

W kolejnych latach stopniowo wzbogacano szwedzki model dydaktyczny, modyfikując zarówno cele, jak też treści, metody czy wykorzystywane w procesie kształcenia środki. Wprowadzano nowe przedmioty, takie jak: nauczanie języków obcych, muzykę, zajęcia rzemieślnicze, a także zaczęto wykorzystywać książki, audycje radiowe i codzienne gazety jako środki dydaktyczne. Te postępujące zmiany sprawiły, że część uniwersytetów ludowych z czasem odeszła od podstawowego celu, jaki przed tego typu placówkami stawiał Grundtvig – rozwoju ogólnych kompetencji osobistych – i zaczęła profilować swoje oferty. Doprowadziło to w połowie ubiegłego wieku do sformalizowania procesu kształcenia i zaakceptowania sytuacji, w której realizując własny program i wykorzystując własne metody, uniwersytety ludowe uzyskały prawo do wydawania świadectw stanowiących podstawę do ubiegania się przez studentów o przyjęcie na studia uniwersyteckie (Reichberg 2003, s. 121).

Kolejne lata to szereg następujących po sobie zmian. Za jedną z najbardziej istotnych należy uznać inicjatywę powrotu do korzeni idei uniwersytetów ludowych. Ruch ten, określany w Szwecji mianem „postępowych uniwersytetów ludowych", postulował przede wszystkim powrót do grundtvigowskiej pedagogiki. Zaczęto znowu promować rozwiązania dydaktyczne, które opierały się na pracy grupowej, a program kształcenia wykorzystywał przede wszystkim rzeczywistą sytuację życiową uczestników, która stanowiła punkt wyjścia do edukacyjnych analiz. Animatorzy postulowanych zmian apelowali także o zmianę pozycji nauczyciela. Ponownie miał on stać się bardziej doradcą i przewodnikiem niż źródłem wiedzy i instancją rozstrzygającą dylematy studentów. Oczekiwano, że w ten sposób, opierając się na własnych doświadczeniach, wszyscy w równym

stopniu zostaną włączeni w proces kształcenia problemowego (Reichberg 2003, s. 122).

Współczesne uniwersytety ludowe w Szwecji, których jest obecnie 150, stanowią integralną część szwedzkiego systemu edukacji dorosłych. Realizują różnorodne kursy, wśród których trzy mają podstawowe znaczenie[7]:

a) kursy ogólnokształcące (allmän kurs/behörighetsgivande kurs), dostępne we wszystkich placówkach, które zapewniają uzyskanie kompetencji z poziomu szkoły podstawowej lub liceum. Absolwent tego rodzaju kursów nie otrzymuje ocen podczas ich trwania, ale na koniec otrzymuje wystawioną przez uniwersytet ludowy ogólną opinię o przebiegu nauki;
b) kursy profilowe (profilkurser), na których można pogłębiać wiedzę w ramach jakiegoś przedmiotu, np. muzyki, teatru czy rzemiosła artystycznego. Na kursach tego typu nie zdobywa się formalnych kompetencji. Nie otrzymuje się także żadnej opinii;
c) kursy zawodowe (yrkesutbildningar), na których można zdobyć umiejętności w wybranym zawodzie. Lista takich kursów zależy od konkretnego uniwersytetu.

Współczesna oferta szwedzkich uniwersytetów ludowych służy przede wszystkim włączeniu w życie społeczne, kulturalne czy polityczne tych kategorii osób, które z różnych przyczyn czują się wykluczone. Jednak to klasyczne założenie pedagogiki Grundtviga współcześnie realizowane jest odmiennie. Procesy urbanizacyjne oraz zmiany cywilizacyjne spowodowały, że wykluczeniu zaczęły podlegać inne kategorie osób. Obecnie uniwersytety ludowe w Szwecji nie nastawiają się na edukację mieszkańców wsi, a raczej specjalizują się w pracy z osobami z różnego rodzaju niepełnosprawnościami, osobami bezrobotnymi, imigrantami czy też nastawiają się na problematykę kobiecą (Reichberg 2003, s. 122).

Z kolei rozpowszechnienie się technologii informatyczno-komunikacyjnych, umożliwiających edukację „na odległość", sprawiło, że grundtvigowskie założenie uczenia się „we wspólnocie" także zaczęło tracić uzasadnienie. Formuła kształcenia internatowego nie znajduje uznania w oczach współczesnych studentów szwedzkich uniwersytetów ludowych, a kształcenie internetowe z definicji wyklucza możliwość stosowania rozwiązań z dydaktyki klasycznej. Metody takie jak: wspólny śpiew, opowiadanie „historii z życia" czy wspólne zajęcia w czasie wolnym, które umożliwiały modelowanie postaw poprzez obserwację zachowań społecznych uczestników, nie będą miały tej samej jakości nawet wtedy, kiedy będą podlegały cyfrowemu transferowi i multiplikacji. W tej formule trudno jest odwoływać się do założeń dydaktyki Grundtviga.

Rodowód niemieckich uniwersytetów ludowych jest jeszcze inny. Wprawdzie wielu autorów zwraca uwagę w swoich publikacjach na wpływ idei Grundtviga na kształtowanie się oblicza niemieckiej oświaty ludowej na przełomie XIX i XX wieku, ale zarazem, jak przypomina to w swoim artykule Tomasz Maliszewski,

[7] http://www.folkhogskola.nu otwarty 23.01.2012

cytując opracowania niemieckich autorów, *trudno jest wskazać na konkretną placówkę, czy koncepcję pedagogiczną wzorowaną wprost na rozwiązaniach duńskich* (Maliszewski 2003, s. 140). Raczej wskazuje się na przykłady konkretnych postaci, które czerpały inspiracje dla swoich działań, m.in. z pedagogiki Grundtviga.

Znawcy problematyki wskazują na co najmniej kilka postaci, które poprzez swoje poglądy i pracę na rzecz oświaty ludowej mogą być przykładem do naśladowania (Przybylska, Greger 2003, s. 47–60). Jednak to, co chciałbym szczególnie w tym miejscu przypomnieć z ich dorobku, to rozwiązania metodyczne, w których można doszukać się najwięcej analogii do modelu dydaktyki Mikołaja Grundtviga.

Postacią, która swoją działalnością na rzecz oświaty ludowej szczególnie zasługuje na przypomnienie był Eduard Weitsch, który nie tylko przez ponad dekadę kierował Internatowym Uniwersytetem Ludowym w Turyngii, ale swoje doświadczenia wykorzystał do opracowania koncepcji metodyki pracy z uczestnikami tej formy edukacji. Ewa Przybylska i Norbert Greger w artykule pod tytułem *Idea uniwersytetów powszechnych (ludowych) w Niemczech* (Przybylska, Greger 2003, s. 47–60), przypominając postać tego oświatowca, podkreślają, że założenia jego koncepcji opierały się wprost na postulatach Grundtviga. Podobnie jak w założeniach duńskiego pedagoga, również w koncepcji Weitscha uniwersytet ludowy to szkoła dla dorosłych nieposiadających formalnego wykształcenia, rozwijająca przede wszystkim osobowość oraz kształtująca charakter, a także wolna od wpływu religii i bieżącej polityki.

Ten niemiecki pedagog, prezentując własną koncepcję funkcjonowania placówek oświaty ludowej, spisał także istotne dla powyższych założeń zasady dydaktyczne. Zakładał, że edukacja dorosłych w uniwersytetach ludowych oparta będzie na czterech zasadach (Weitsch 2001, s. 212 podaję za Przybylska, Greger 2003, s. 52):

I. **Nauki wychowującej**, której efektem będzie rzeczywista zmiana życiowej postawy uczestników kursów, a nie wiedza, jak powinno się żyć;
II. **Nauki egzemplarycznej**, która zakładała taki dobór treści do procesu kształcenia, w ramach którego odpowiednio dobranymi przykładami (materiał źródłowy) ilustrowano by dylematy, potrzeby czy oczekiwania dorosłych, uwzględniając przy tym ich możliwości poznawcze. W ramach tej zasady preferowana była samodzielna praca uczestników;
III. **Nauki interdyscyplinarnej**, w ramach której w programie kształcenia integrowano treści z różnych dyscyplin naukowych, ale też oceniano ich przydatność przez uczestników kursów;
IV. **Bliskości do życia i aktualności**, wedle której kwestią podstawową jest związek treści nauczania z codziennym życiem uczestników.

Powyższe zasady miały służyć modelowej organizacji środowiska uczenia się dorosłych w uniwersytecie ludowym. Weitsch był świadomy tego, że decyzja

o podjęciu wysiłku edukacyjnego jest przede wszystkim kwestią wyboru każdego dorosłego, stąd też jego dbałość o czytelność założeń tej formy edukacji. Był przekonany, że uczestnicy zajęć mają prawo zarówno do współtworzenia programów nauczania, jak też do współrozstrzygania, które treści i jakie metody pracy dydaktycznej będą stosowane. Proponował takie metody pracy dydaktycznej, których wdrożenie miało zagwarantować zarówno grundtvigowską tożsamość edukacji, ale także poszanowanie dla uczących się i respektowanie ich prawa do autonomii. W ramach rozpowszechnianych przez niego założeń nauczyciel miał być neutralny światopoglądowo i wykazywać się postawą tolerancji dla odmiennych poglądów uczestników zajęć.

W ramach opracowanej przez siebie metodyki Weitsch proponował trzy rozwiązania (Weitsch 2001, s. 212 podaję za Przybylska, Greger 2003, s. 53):

1. **Wspólnotę roboczą pracy oświatowej, koło zainteresowań, wspólną rozmowę**, które to postaci pracy z uczestnikami traktował jako metody równoważne. Uważał, że każda z nich daje szansę na wzajemny dialog grupy uczącej się i sprzyja aktywności uczestników. Nauczyciel pełni jedynie rolę organizatora procesu uczenia się i chociaż nie narzuca celu ani nie kontroluje treści dyskusji, to zarazem dba o przestrzeganie kolejności określonych faz, które powinny mieć miejsce w trakcie takich zajęć. Głównym celem tej aktywności było ćwiczenie się uczestników w myśleniu, poznawaniu, wyjaśnianiu i badaniu nurtujących ich problemów.
2. **Wykład naprowadzający**, którego celem jest wprawdzie przekaz wiedzy merytorycznej, ale już sposób jego prowadzenia ma grundtvigowską naturę. Miał włączać uczestników i świadomie, w sposób aktywny tak profilować ich recepcję, aby efektem było wspólne rozpoznanie danego zagadnienia. Kwestią podstawową był też język wykładu. Miał, podobnie jak u Grundtviga, być „żywy", zwyczajny i budować wzajemne zaufanie.
3. **Wykład zamknięty**, który w myśl zasady nauki egzemplarycznej powinien przybliżać świat nauki do problematyki życia codziennego oraz stanowić impuls dla uczestników do samodzielnej pracy nad określonym zagadnieniem.

Koncepcja dydaktyczna Weitscha nie była jedynie teoretycznym opracowaniem. Opisane przez niego rozwiązania dydaktyczne skutecznie wdrażano do praktyki pedagogicznej, a sam autor dbał o to, aby w uniwersytecie ludowym, którym kierował każda z zasad była ściśle przestrzegana. Jego koncepcja dydaktyczna stanowiła również źródło inspiracji dla innych niemieckich oświatowców (Przybylska, Greger 2003, s. 55–60).

Współczesne postaci edukacji dorosłych w Niemczech inaczej akcentują treść idei wypracowanej przez Grundtviga. Uniwersytety ludowe musiały dostosować się do zachodzących zmian politycznych, społecznych, a także zmieniających się uwarunkowań gospodarczych. Modelowany wieloma czynnikami system kształcenia dorosłych w ramach dwóch postaci uniwersytetów: ludowych i powszechnych, jest obecnie otwarty zarówno na różnorodne potrzeby uczestników, jak też

wykorzystuje w codziennej pracy różnorodne metody i środki dydaktyczne, pełniąc niejednokrotnie funkcje otwartego centrum kształcenia ustawicznego (Przybylska, Greger 2003, s. 70).

Wprawdzie zmieniły się cele i zadania tych placówek, to jednak wiele z nich wciąż wykorzystuje rozwiązania dydaktyczne o grundtvigowskiej proweniencji. Do takich zaliczyć należy (Przybylska, Greger 2003, s. 71–72):

- pracę grupową,
- podział treści według obszarów tematycznych a nie przedmiotów,
- stałe procedury konsultacji treści kształcenia z potrzebami uczestników,
- indywidualizację ścieżek kształcenia,
- poradnictwo, jeżeli w tak szeroko rozumianej formule tego pojęcia będziemy również uwzględniali oddziaływania o charakterze wychowującym.

Współczesne internatowe uniwersytety ludowe mają jeszcze tę przewagę nad oferującymi podobny program kształcenia uniwersytetami powszechnymi, że zazwyczaj dysponują dobrze wyposażoną i ulokowaną w atrakcyjnym miejscu bazą. W takich warunkach możliwe są często do osiągnięcia cele, które w innej konfiguracji warunków trudno byłoby osiągnąć. Tę ostatnią właściwość warto szczególnie podkreśli, ponieważ cechy środowiska uczenia się (miejsca) są konstytutywne dla idei Mikołaja Grundtviga. Poza tym edukacja, w tak zorganizowanym środowisku, pełni obok funkcji rozwojowej, także funkcję społeczną. Procesy, które mają miejsce w uczącej się i spędzającej ze sobą czas wolny grupie, tworzą jakość niemożliwą do substytuowania. Poza tym osobiste doświadczenie uczących się dorosłych, nieustannie konfrontowane na forum z doświadczeniami innych uczestników oraz moderowanie dyskusji przez prowadzącego kurs, wydaje się najpełniej spełniać pierwotne założenia grundtvigowskiej dydaktyki.

Grundtvigowskie inspiracje w rozwiązaniach dydaktycznych uniwersytetów ludowych na ziemiach polskich. Ujęcie historyczne

Historia powstawania i rozwoju uniwersytetów ludowych w Polsce opisana została w licznych książkach i periodykach (Turos 1970, Pilch 1977, Sutyła 1982, Popławski 1985, Solarzowa 1985, Byczkowski i inni 2003)[8]. Za jedno z pierwszych doniesień propagujących duńskie rozwiązania można uznać opublikowany w styczniowym numerze Przeglądu Oświatowego z 1919 roku wykład wygłoszony przez A.Wojtkowskiego (Wojtkowski 1919, s. 1–4). Autor uzasadnia w nim, dlaczego uniwersytety ludowe w niepodległej Polsce powinny być zakładane i jakie miejsce w systemie kształcenia narodowego powinny zajmować. Analizując tezy autora, można przyjąć, że proponował zakładanie w Polsce uniwersytetu ludowego w rozumieniu „czysto" grundtvigowskim, którego zadaniem byłoby budzenie wśród ludności wiejskiej zrozumienia i poczucia obowiązków względem kraju. Autor zastrzegał jednak, że pomimo znaczenia wartości duchowych

[8] W tym miejscu przywołuję jedynie najczęściej cytowane dzieła.

w kształtowaniu takiej postawy, uniwersytet ludowy nie powinien podejmować się promowania postaw opartych na treściach religijnych. Program placówki powinien być przede wszystkim wypełniony treścią z takich przedmiotów jak: historia, historia literatury, geografia i język polski. W tak zorganizowanym uniwersytecie ludowym nie będzie egzaminów, a ponieważ udział w tej formie edukacji powinien być dobrowolny, to podstawową metodą prowadzenia zajęć będą wykłady i prelekcje. Kurs ma trwać 5 miesięcy i za przykładem edukacji angielskiej wdrażać przede wszystkim do samouctwa. Wykształcenie takiego nawyku z kolei powinno prowadzić chłopstwo do mądrości. Edukację tak zorganizowaną powinien uzupełniać teatr, którego wartości edukacyjnej zdaniem autora niedoceniano.

W kolejnych numerach Przeglądu Oświatowego, Nicefor Perzyński, działacz Towarzystwa Czytelni Ludowych i późniejszy dyrektor Państwowego Gimnazjum Męskiego im. J.A.Komeńskiego w Lesznie, przedstawił zarówno obszerne uzasadnienie do tak zarysowanej koncepcji, mającego powstać pierwszego uniwersytetu ludowego, jak też analizę porównawczą już funkcjonujących, niemieckich uniwersytetów ludowych, wskazując jednocześnie czym powinien charakteryzować się polski uniwersytet ludowy (Perzyński 1919, s. 145–157, 201–211).

Przypominając tezy z opublikowanego wykładu, jak też publikowane później uzasadnienia chciałbym, aby jednocześnie stanowiły one swoisty układ odniesienia dla postaci idei realizowanej w uniwersytetach ludowych tworzonych na ziemiach polskich. Praktyka niekiedy rozmijała się bowiem z deklarowanymi założeniami. Najbardziej charakterystyczne dla początków tego okresu są działania podejmowane przez dwie postaci: księdza Antoniego Ludwiczaka i Ignacego Solarza. Pierwszy z nich był założycielem internatowego uniwersytetu ludowego w Dalkach, drugi najpierw kierował uniwersytetem ludowym w Szycach, a po jego zamknięciu stworzył i kierował uniwersytetem ludowym w Gaci.

Obie placówki, chociaż ich animatorzy powoływali się na grundtvigowskie korzenie, miały różne oblicze ideowe i wykorzystywały odmienne rozwiązania dydaktyczne. Uniwersytet ludowy w Dalkach, który powstał jako pierwszy, chociaż od początku swojej działalności wzorował się na rozwiązaniach podpatrzonych przez Antoniego Ludwiczaka w czasie wizytowania przez niego duńskich uniwersytetów ludowych, jako nadrzędny cel przyjął koncepcję wychowania patriotycznego, w ramach której ideałem wychowawczym był głęboko wierzący Polak. Narodowo-katolicki charakter placówki w Dalkach był istotną modyfikacją podstawowych złożeń pedagogiki grundtvigowskiej i na długie lata ukształtował zarówno wizerunek tego, jak i pozostałych uniwersytetów ludowych prowadzonych pod auspicjami Towarzystwa Czytelni Ludowych. Sprofilował także rozwiązania dydaktyczne wykorzystywane w tych placówkach. Zachowano wprawdzie podstawową dla uniwersytetów ludowych formę internatową, jednak dominowały w niej zajęcia audytoryjne (których celem było kompensowanie braków edukacji powszechnej), a metody pracy z uczestnikami, chociaż deklarowano w ich ramach partnerstwo w edukacji i odżegnywano się od zamiaru „wtłaczania do

głowy słuchacza pewnej sumy wiadomości", miały w zdecydowanej większości pasywny charakter (Wiktor 1929, s. 35).

Taki rodzaj oddziaływania wynikał z przyjętego przekonania, że nawet podczas dyskusji z uczestnikami nauczyciel powinien wpływać na kształtowanie w nich pożądanych przekonań. W ten sposób starano się promować u słuchaczy te rodzaje postaw, które były zgodne z obowiązującymi normami moralnymi i ideałami wychowania religijnego. Uczestnicy kursów dzień rozpoczynali od wysłuchania mszy świętej. Modlitwy odmawiano przed i po każdym posiłku, a uczestniczenie w uroczystościach kościelnych wyszczególnionych w kalendarzu liturgicznym traktowano jako oczywistość (Ludwiczak 1927, s. 48 i następne).

Treści składające się na program dydaktyczny obejmowały początkowo zagadnienia z takich dziedzin jak: historia, literatura, język polski, geografia czy religia. Z czasem program zarówno męskich, jak i żeńskich kursów uzupełniono o takie przedmioty jak: sztuka, kultura, fizyka, chemia czy ekonomia, ale także gospodarstwo rolne, robótki, księgowość i rachunki. Całość programu dopełniały zajęcia ze śpiewu, gimnastyki, amatorskiej twórczości teatralnej (Kabziński 2001, s. 114–115). Źródłem treści była odpowiednio dobrana literatura, której trzon stanowiły starannie wyselekcjonowane dzieła z literatury polskiej (Sapia-Drewniak 2001, s. 123). Chociaż praca z książką mogłaby stać się swoistym „wstępem" do samouctwa, to w większości przypadków, w uniwersytetach ludowych zakładanych przez Antoniego Ludwiczaka najbardziej popularna była metoda *czytanki* (Sapia-Drewniak 2001, s. 124).

Zgodnie z grundtvigowskim przesłaniem „uczenia dla życia a nie na egzamin", w żadnym z uniwersytetów ludowych, które organizował ksiądz Ludwiczak, nie było formalnej klasyfikacji ani sprawdzianów. Nie stosowano ich ani przy przyjęciu do uniwersytetu, ani w trakcie trwania kursu czy po jego zakończeniu. Przyjmowano wszystkich, w wieku pomiędzy 18 a 30 rokiem życia, co powodowało, że dominowała młodzież o niskim poziomie „wyrobienia umysłowego" oraz z brakami w zakresie znajomości zagadnień wchodzących w zakres kształcenia w szkole powszechnej (Niesiołowski 1932, s. 75). Konsekwencją tego było zamieszczenie w programie nauczania wspomnianych już „szkolnych" zajęć z języka polskiego, w ramach których uczono techniki czytania, czytania ze zrozumieniem czy zasad ortografii (Sapia-Drewniak 2001, s. 123). Poza tym pośrednią formą sprawowania kontroli nad uczestnikami kursów był panujący w placówkach rygor. Uczestnicy w swoich wspomnieniach zwracają uwagę, że zajęcia w uniwersytecie ludowym odbywały się zawsze według ustalonego niezmiennego porządku, a internatu nie można było opuścić bez pozwolenia (Sapia-Drewniak 2001, s. 126).

Tak ukształtowana przez księdza Ludwiczaka formuła edukacyjna uniwersytetu ludowego budziła u współczesnych zarówno uznanie, jak też oczekiwanie, że zgodnie z głoszonymi hasłami wychowanek będzie ukształtowanym przedstawicielem młodzieży wiejskiej, który sprosta wyzwaniom odradzającego się po

latach zaborów państwa polskiego. Tymczasem nie brak było, narastających wraz z upływem czasu, głosów krytyki pod adresem realizowanego w tych uniwersytetach ludowych ideału wychowawczego oraz stosowanych tam rozwiązań dydaktycznych.

Zwracano uwagę przede wszystkim na różnice pomiędzy wyzwaniami, jakie stoją przed młodym państwem polskim, a sposobami przygotowania młodzieży wiejskiej do sprostania takim wyzwaniom w przyszłości. Generalnie zarzucano organizatorom tych placówek *szerzenie oświaty w duchu konserwatywno-nacjonalistycznym, a także klerykalnym, w oparciu o ideały przeciętnych cnót obywatelskich, lecz nie wybiegających poza ramy konwencjonalnych pojęć, poglądów i nastrojów. Chodzi tu o wychowanie człowieka pogodzonego z istniejącym układem stosunków, powolnego kierownictwu tzw. warstw wyższych z wyraźnym jednak nastawieniem bojowym do innych narodowości, kraj nasz zamieszkujących* (Nowicki 1927, s. 66).

Opinia ta, choć nie do końca uprawniona, jak zauważa to sam autor w dalszej części cytowanego artykułu, dowodzi jednak odmienności ideologii wychowawczej realizowanej w placówkach Towarzystwa Czytelni Ludowych, a tym samym sprawia, że również cele, program, metody czy środki pracy dydaktycznej ustawione są raczej w opozycji do promowanego przez władze państwowe ideału obywatelskiego. Przykładem uzasadniającym taką tezę jest rezygnacja przez Antoniego Ludwiczaka ze wsparcia finansowego udzielanego przez Ministerstwo WRiOP uniwersytetowi ludowemu w Odolanowie, ponieważ warunkiem uzyskania subwencji było uzgodnienie z odpowiednią komórką ministerstwa programu dydaktycznego placówki, na co ksiądz Ludwiczak nie chciał się zgodzić (Sapia-Drewniak 2001, s. 127).

Kształtując w ten sposób profil uniwersytetów ludowych, wydaje się, że władze Towarzystwa Czytelni Ludowych celowo modyfikowały treści i rozwiązania metodyczne w programach wychowawczo-dydaktycznych swoich placówek, aby nie wzmacniać poprzez edukację szans młodzieży wiejskiej na społeczny awans (Kabziński 2001, s. 120). Ten typ uniwersytetów ludowych był bowiem silnie powiązany zarówno personalnie, jak i organizacyjnie z TCL. Władze towarzystwa dbały, aby te więzi były trwałe i długoletnie, dlatego m.in. zachęcały absolwentów swoich placówek do tworzenia kół i stowarzyszeń. W ten sposób starano się ukształtować przyszłych działaczy Towarzystwa potrafiących aktywizować społeczność wiejską w swoim miejscu zamieszkania.

W tabeli poniżej przedstawiono zarys rozwiązań dydaktycznych, które jak można wnioskować z informacji zamieszczonych w różnych źródłach, obowiązywały w uniwersytetach ludowych prowadzonych przez Towarzystwo Czytelni Ludowych. Należy jednak pamiętać, że część zapisów pozostawała jedynie deklaracjami, a praktyka miała inne oblicze. Starałem się, aby zapisy w tabeli ilustrowały najbardziej prawdopodobne właściwości ówczesnej praktyki dydaktycznej, a nie były jedynie kopią deklaracji założyciela, czy admiratorów tego

typu placówek (Ludwiczak 1927). Należy jednak zwrócić uwagę na fakt, że w ramach TCL uniwersytety ludowe nie stanowiły form autonomicznych, lecz były elementem służącym realizacji programu oświatowo-kulturalnego i narodowego Towarzystwa.

Tabela 2. Zarys systemu dydaktycznego obowiązującego w uniwersytetach ludowych prowadzonych przez Towarzystwo Czytelni Ludowych

Lp.	Cecha systemu	Zakres i właściwości
1	Cele	Przygotowanie przyszłych aktywistów komitetów, czy kół TCL, dla których uniwersytety ludowe byłyby pierwszym etapem wtajemniczenia do pracy społecznej. Krzewienie kultury i przygotowanie jednostek do życia społecznego. Poszerzanie ich światopoglądu tak, aby młodzież nauczyła się kochać ojczyznę, swój naród oraz nabyła wiadomości z zakresu wykształcenia ogólnego, umożliwiającego później kontynuację nauki na kursach specjalistycznych np. dla bibliotekarzy.
2	Treści	Określone, starannie wyselekcjonowane i zatwierdzone treści z nauk humanistycznych, przyrodniczych i innych, które eksponują patriotyzm, miłość ojczyzny, są zgodne z zasadami religijnymi i narodowymi.
3	Metody	Zapoznanie słuchaczy z materiałem następuje poprzez wykłady, pogadanki, koła samokształceniowe, przedstawienia teatralne, dyskusje, lektury odpowiednio dobranych książek, czasopism i gazet. Wspólny śpiew, gimnastyka. Uczestnictwo w obrzędach religijnych oraz wycieczkach do miejsc kultu narodowo-katolickiego.
4	Środki	Mówiony język ojczysty. Symbolizm narodowy i katolicki. Wspólne czytanie, „na głos" książek polskich romantyków zaliczanych do kanonu lektur (najczęściej dzieł „wieszczy").
5	Formy	Forma audytoryjna. Zaplanowany w cyklu tygodniowym obowiązkowy plan zajęć obejmujący również wspólny rytm dnia; modlitwę, posiłki. Rygor internatowy w zakresie spędzania tzw. czasu wolnego.
6	Sposoby kontroli i oceny	Brak egzaminów wstępnych i końcowych. Pośrednią formą kontroli jest dyscyplina internatowa i z góry ustalony, obowiązkowy i niezmienny rozkład zajęć dydaktycznych. Obowiązuje niekwestionowana zasada (domyślnie akceptowany wzorzec) kształtowania przez nauczyciela przekonań uczestników kursów.
7	Czas trwania	Kursy męskie, pięciomiesięczne, realizowane w zimie i kursy żeńskie, czteromiesięczne, organizowane latem. Zajęcia trwają od poniedziałku do soboty włącznie w godzinach od 08.00 do 18.00 z przerwą obiadową w godzinach 12.00–14.00.

Źródło: opracowanie własne autora.

W okresie międzywojennym, w kształtowaniu nowego pokolenia mieszkańców wsi swój udział miał również Ignacy Solarz, druga z postaci zaliczanych do pionierów pozaszkolnej edukacji dorosłych okresu dwudziestolecia międzywojennego. Solarz, chłop z pochodzenia, z wykształcenia inżynier rolnik, prowadził

przez 15 lat dwa uniwersytety ludowe. Pierwszą placówką, którą kierował, był uniwersytet ludowy w Szycach. Po likwidacji placówki założył i prowadził wraz z żoną Zofią uniwersytet ludowy w Gaci koło Przeworska. Wprawdzie w okresie międzywojennym działało w Polsce kilkanaście różnego rodzaju placówek (określanych mianem „uniwersytet ludowy"), które powstawały z inicjatywy różnych osób oraz organizacji reprezentujących różne środowiska społeczne i oświatowe, ale uniwersytety prowadzone przez Ignacego Solarza odgrywały wyjątkową rolę (Maliszewski 2003, s. 87–99 Solarz 1937, s. 9).

Wyjątkowość placówek prowadzonych przez Ignacego Solarza polegała przede wszystkim na wypracowanej przez niego koncepcji wychowawczej określanej również mianem „pedagogiki wiciowej", która to koncepcja w solarzowych placówkach miała wielką siłę oddziaływania społecznego. Ignacy Solarz, podobnie jak ksiądz Antoni Ludwiczak, wzorował się na grundtvigowskiej idei uniwersytetu duńskiego i podobnie jak twórca uniwersytetu ludowego w Dalkach, zapożyczonym wzorom nadał nowy kształt. Wydaje się jednak, że trafniej niż inni w owym czasie „odczytał" wzrastające zapotrzebowanie na nowy wzorzec obywatela wsi i państwa (Chałasiński 1969, s. 275).

Wieś od wielu wieków miała ustalony, utrwalony tradycją, wzorzec osobowy. Również metody kształtowania tego wzorca miały od pokoleń niezmienny charakter. Funkcjonował on niezależnie od istniejącego systemu instytucji wychowawczych, a swoją siłę czerpał z wartości związanych z umiłowaniem swojego miejsca na ziemi, pracy na roli i poszanowania określonych norm społeczno-moralnych. Zasady kształtowania tego wzorca były intuicyjne. Dzieci wiejskie, a następnie młodzież, obserwując sposób życia i pracy swoich rodziców oraz uczestnicząc w życiu społeczności lokalnej, przyjmowały określone postawy jako własne, by następnie już jako dorośli promować je, często w sposób bezrefleksyjny. Doprowadzało to do utrwalania błędnego przekonania np. o naturalności podziału społeczeństwa na warstwę wykształconą i „tych nieoświeconych". Solarz, który sam urodził się na wsi, doskonale rozumiał niezwykłe przywiązanie chłopstwa do kultywowania tradycji wsi polskiej, ale jednocześnie wyczuwał, że bez nadania tym tradycyjnym stosunkom nowej jakości nigdy w „warunkach domowych", wśród młodzieży wiejskiej nie ujawnią się takie zachowania, które zapewnią jej w określonej perspektywie wszechstronny rozwój.

Światopogląd Ignacego Solarza trudno jest jednoznacznie zaklasyfikować (Okraska 2002). Ideowo związany był z ruchem młodzieży wiejskiej „Wici". W swojej działalności społeczno-zawodowej promował takie wartości humanistyczne jak: dobro człowieka, godziwe życie, wszechstronny rozwój, jednak w swojej twórczości stosunkowo mało uwagi poświęcał opisowi ideału wychowawczego, który byłby pochodną jego światopoglądu; raczej koncentrował się na działalności praktycznej. Od swoich wychowanków otrzymał przydomek „Chrzestny" mający symbolizować troskę i zaangażowanie Solarza w dzieło kształtowania charakterów młodzieży wiejskiej, a także uznanie i szacunek

dla „sprawcy" duchowej przemiany. Poprzez uważną obserwację chłopów i środowiska wiejskiego starał się zrozumieć proces kształtowania się ludzkich charakterów. Ta refleksyjna postawa sprawiała, że wieś postrzegał całościowo, jako środowisko zarówno przyrodnicze, ale też społeczne, kulturowe, czy ludzkie (w wymiarze jednostki). Czynnikiem spajającym te sfery była według niego praca na roli i wspólnotowy wymiar życia.

Obserwując rozwój niepodległej Rzeczpospolitej, zauważał jednak szereg zagrożeń dla takiego sposobu postrzegania środowiska i jego ludowego etosu. Uważał, że narodziny nowej kapitalistycznej gospodarki, ekspansja technologiczna czy centralizacja niepodległego państwa powodują erozję tradycyjnych wartości kultury chłopskiej. Jego niepokój budził zanik więzi społecznych i brak poszanowania dla bolączek ludzi żyjących na wsi. Solarz był przekonany, że bez dokonania intencjonalnej zmiany, kształtująca się rzeczywistość wytworzy nowy rodzaj ambiwalentnego uzależnienia polegający z jednej strony na odrzuceniu tradycyjnych wartości ludowych, jako archaicznych przy jednoczesnej bezkrytycznej akceptacji kultury mieszczańskiej. Dlatego postulowane przez niego działania zaradcze, chociaż miały dokonywać się na różnych płaszczyznach, najpierw powinny oddziaływać na sferę mentalną. Był przekonany, że od indywidualnych zmian dokonujących się w ludzkich duszach i umysłach zależy jakość zmian społecznych (Solarz 1937, s. 2–3).

Zamysłowi realizacji takiej zmiany miał służyć model uniwersytetu ludowego, który opracował i z sukcesem wdrażał najpierw w placówce w Szycach, a następnie w Gaci. Z założenia pobyt i edukacja w uniwersytecie ludowym, którym kierował Solarz, miała służyć aktywizacji chłopstwa. Rozwijać intelektualnie i społecznie (poprzez różne formy i metody pracy dydaktycznej) w warunkach, które są jak najbardziej zbliżone do codziennego rytmu życia występującego w miejscu, z którego pochodzą uczestnicy. Stąd m.in. w programach kursów prace polowe, praca nad utrzymywaniem porządku w obrębie zabudowań i całego otoczenia uniwersytetu itp. Wspólne spędzanie czasu przeznaczonego na naukę i pracę oraz części czasu wolnego miało sprzyjać nowej socjalizacji; wychowaniu chłopa w masie ludowej zdolnej do urzeczywistniania dojrzałej, sprawiedliwej społecznie i etycznej demokracji, która respektuje wolność i godność osobistą każdego człowieka (Solarz 1937, s. 3).

Formułując w ten nieco metaforyczny sposób cele edukacji, Solarz w większym stopniu skupił się na opracowaniu szczegółowych założeń programu wychowawczo-dydaktycznego, w tym treści, a także na opisie metod, form czy środków, jakie powinny być stosowane w uniwersytecie ludowym. W ten sposób rozwinął twórczo rozwiązania znane z uniwersytetów grundtvigowskich, do których ciągle porównywał rozwiązania własne, a które początkowo, w prawie niezmienionej postaci, wykorzystywano w kierowanych przez niego „zakładach". Przywołana w przypisie artykułu praca autorstwa Ignacego Solarza *Wiejski Uniwersytet Orkanowy. Cel i program,* nie była pracą teoretyka-wizjonera. Wydana została w 1937

roku jako synteza trzynastu lat doświadczeń, które zdobywał wraz z żoną Zofią i współpracownikami w prowadzonych przez siebie uniwersytetach ludowych. Książka napisana na zamówienie Instytutu Oświaty Dorosłych zawiera zbiór precyzyjnie opisanych zagadnień, które układają się w swoisty manifest metodyczny wiejskiej edukacji nieformalnej.

Czytając napisany przez Solarza rozdział o treściach, jakie powinny składać się na program zajęć w uniwersytecie ludowym, można założyć, że odpowiadały one czterem, wyróżnionym wcześniej, wymiarom środowiska wiejskiego. Zagadnienia z historii i literatury, którym poświęcono najwięcej czasu, miały umożliwić uczestnikom poznanie i zrozumienie prawidłowości rozwoju historycznego państw i narodów, również w aspekcie ideowo-moralnym, a także zrozumieć rolę jednostki w tym procesie[9]. Uzupełnieniem tak ukształtowanej perspektywy były treści przyrodnicze, które wprowadzały uczestników w świat pozaludzkiej materii ożywionej i nieożywionej, której częścią jest człowiek wraz ze swoją kulturą. Treści te dostarczały także informacji uzasadniających taką a nie inną specyfikę geograficzną np. miejsca rodzinnego. Kolejną grupą zagadnień była tematyka wiejska: samorząd, zagadnienia gospodarcze czy aktualna sytuacja na wsi. Treści te miały jednak małe znaczenie, a ich charakter Solarz określał jako pomocniczy. Całość dopełniały treści różne, czyli zagadnienia służące praktycznej ilustracji omawianych wcześniej tematów (Solarz 1937, s. 4).

Zakres omawianej problematyki mógł być elastycznie modyfikowany w każdym kursie. To wykładowca, zbierając doświadczenia i poznając grupę uczestników, decydował „jakiego ducha tchnąć w omawiane treści" oraz jakich metod i środków oddziaływania użyć. Stosowna atmosfera (nastrój) panująca na zajęciach oraz używanie prostego języka, zrozumiałego dla każdego uczestnika, miały służyć „współmyśleniu i współprzeżywaniu". Ten styl prowadzenia zajęć wykluczał zdaniem Solarza „odczytywanie" treści przez prowadzącego i ich bierną recepcję przez uczestników. Miał stwarzać okazję do *współpracy myślowej uczestników kursu wespół z wykładowcą* Rezultat powinien być efektem współdziałania wszystkich (Solarz 1937, s. 6). W podobny sposób należało zdaniem Solarza traktować wypowiedzi uczestników. Nie mogły być one sprawozdaniem z przeczytanej literatury czy powtórzeniem własnymi słowami myśli wykładowcy powinny, jeżeli mają spełniać swoją rolę, być „usiłowaniem twórczym", wypowiedzią własną, zawsze prawdziwą, nawet jeżeli czasami była to wypowiedź zbyt emocjonalna (Solarz 1937, s. 7).

[9] Należy pamiętać, że od lat 80. XIX wieku, kiedy inteligencja zaczęła tworzyć na ziemiach polskich partie polityczne, za istotę polityki uznawano stosunek elit do mas, czyli warstwy społecznej znajdującej się najniżej. W Polsce te warstwy dopiero się kształtowały. Projekt uniwersytetu ludowego Solarza nie miał na celu dowartościowanie konkretnej warstwy społecznej, chociaż dedykowany był ludności wiejskiej, ale dążenie do sytuacji, w której według jego założenia każda warstwa, w tym chłopi, będzie mogła cieszyć się podobnymi swobodami. Dlatego Ignacy Solarz starał się przede wszystkim dbać o rozwój chłopów, ale też m.in. bronił praw mniejszości narodowych i religijnych.

Pozostałe formy pracy wykorzystywane w uniwersytecie ludowym jak m.in.: teatr, gimnastyka, wycieczki, tańce, śpiew czy „nastrojowe czytanie" miały być realizowane zawsze w niepowtarzalnym stylu, który w początkowym okresie nazywano „stylem szyckim", a następnie „stylem gackim". Wydaje się, że charakterystyczną cechą wyznaczającą ten styl były trzy zasady, które można sformułować następująco[10]:

I. **Zasada stałego, bliskiego współżycia** uczestników kursu ze sobą i z wychowawcami.
II. **Zasada budowania wewnętrznej dyscypliny moralnej** przez każdego z uczestników.
III. **Zasada dbałości o jakość przedstawiania tematu** bez względu na formę prezentacji.

W ramach pierwszej z zasad, „obcowanie w gromadzie", czyli przebywanie przez cały czas trwania kursu razem (nauczyciele pracowali i spędzali czas wolny wspólnie z uczestnikami), miało umożliwić obserwację i wzajemne oddziaływanie uczestników kursu na siebie. Konfrontacja postaw, wartości, zachowań sprawiała, że wypracowywano nową jakość nie poprzez narzucanie czy zastępowanie jednych wzorów zachowań innymi, ale poprzez zharmonizowanie doświadczenia życiowego i mądrości wykładowców z żywiołowością, entuzjazmem i inicjatywą uczestników, co pozwalało na wypracowanie postawy „trwałej w wartości i etycznej w postępowaniu". Przykładem potwierdzającym niezwykłość tej zasady jest przywoływana przez Solarza opinia, że *po zakończeniu pierwszego kursu wszyscy się zmienili, a najwięcej wykładowcy* (Solarz 1937, s. 13).

Druga z zasad była pochodną statusu uczestników. Byli to ludzie dorośli, którzy podejmując naukę oczekiwali partnerstwa w edukacji, a nie powrotu do rygoru szkoły młodzieżowej. W uniwersytetach ludowych Solarza jedynie na początku obowiązywał przymus zewnętrznego regulaminu, ale szybko z niego zrezygnowano. Rytm kursu regulowany był rozkładem zajęć, a uczestnicy sami byli odpowiedzialni zarówno za dyscyplinę dnia nauki i pracy, jak też za czas i formy spędzania czasu wolnego. Ewentualne wykroczenia czy zaniedbania w nauce rozwiązywano w duchu atmosfery rodzinnej i przyjacielskiej pomocy. Oznaczało to, że należało się wzajemnie informować o ewentualnych przyczynach danego zaniedbania (spóźniania się na zajęcia, czy nieobecności) i nie dociekano nadmiernie przyczyn takich zdarzeń, ufając, że skoro fakt miał miejsce, to widocznie wystąpił istotny powód. Natomiast błahe powody ewentualnych przewinień stawały się przedmiotem rozmowy – z przyjaciółmi, z „chrzestnymi" i okazją do doskonalenia moralnego. W taki sposób w placówce utrzymywano ład i wychowywano w przeczuciu, że społeczna dyscyplina wewnątrz uniwersytetu ludowego jest sprawą godności każdego uczestnika (Solarz 1937, s. 86–87).

[10] Wprawdzie Ignacy Solarz nigdy wprost tych zasad nie sformułował, ale analizując jego teksty, sądzę, że można je w ten sposób zapisać. Por. też I. Solarz, (1937) *Wiejski Uniwersytet Orkanowy. Cel i program*, Warszawa, s. 6–7.

Idea edukacji grundtvigowskiej zakładała, że każdy prowadzący zajęcia był zarazem autorem treści i kreatorem procesu ich przekazywania. Dla Solarza fakt ten stanowił przesłankę dla wprowadzenia trzeciej zasady, która nakładała na uczestników edukacji obowiązek dbałości o wysoką jakość prezentowanego tematu, bez względu na jego formę. Dlatego m.in. stawiał prowadzącym zajęcia wysokie wymagania. Każdy z nich miał przygotować autorski program i dobrać takie środki oddziaływania dydaktycznego, aby angażowały „całego uczestnika". Zalecał, aby omawiane zagadnienia silnie pobudzały uczestników, a każda forma zajęć kreowała taką relację pomiędzy wykładowcą a uczestnikami, która byłaby niepowtarzalna i zachęcała do czynnego włączania się w proces omawianego zagadnienia. Zasada ta obowiązywała również uczestników przygotowujących np. referaty lub zabierających głos w dyskusji.

Wszystkie wskazania metodyczne, które Ignacy Solarz zawarł w swojej książce *Wiejski Uniwersytet Orkanowy. Cel i program*, trudno jest streścić w ramach tego artykułu, natomiast można podjąć próbę ich syntetycznego zestawienia w ramach przyjętego wcześniej układu klasyfikacyjnego. Próbę taką przedstawia tabela 3. Co prawda zabieg taki jest o tyle ryzykowny, że niektóre opisy solarzowej praktyki dydaktycznej, mają w jego książce nazwy własne, stąd też aby stały się czytelne i powszechnie zrozumiałe, należy zapoznać się z ich interpretacją w książce Solarza.

Tabela 3. Zarys właściwości systemu dydaktycznego promowanego w uniwersytetach ludowych prowadzonych przez Ignacego Solarza

Lp.	Cecha systemu	Zakres i właściwości
1	Cele	Aktywizacja chłopstwa poprzez wychowanie przedstawicieli „masy ludowej" do czynnej i głównej roli w tworzeniu nowej rzeczywistości. Budzenie wiary mieszkańców wsi we własną wartość, a przez to budowa nowej kultury narodowej opartej na podłożu kultury ludowej. Rozwój intelektualny (poszerzanie horyzontów) i duchowy jednostek poprzez dostarczanie w trakcie nauki, okazji do silnych osobistych przeżyć i tym sposobem budzenie motywacji wewnętrznej do przyszłych działań w rodzinnym miejscu. Harmonizowanie życia osobistego z ideami społecznymi poprzez aranżowanie różnorodnych form współżycia i współpracy:
2	Treści	Zgodne z celami placówki (zakładu) i potrzebami danego kursu. Treści są każdorazowo elastycznie zestawiane przez prowadzących zajęcia. Podzielone są na trzy części: I. **Treści ogólne, główne** – historia i literatura opisujące dzieje człowieka, grupy społecznej, narodu, ludzkości oraz wykłady przyrodnicze uzupełniające perspektywę rozwojową o opis świata pozaludzkiego. II. **Treści specjalne, ludowe** – wykłady na tematy wiejskie spełniające ogólne zadanie wychowawcze. III. **Treści pomocnicze** – zapoznające z warunkami i możliwościami urzeczywistnienia idei w praktyce.

cd. →

cd. tabeli 3

Lp.	Cecha systemu	Zakres i właściwości
3	Metody	Czynnie angażujące uczestników przede wszystkim pod względem emocjonalnym i prowokujące zarazem do kontrowersyjnej, ale zawsze własnej refleksji intelektualnej. Wykłady, dyskusje, referaty, publiczne rozprawy dyskusyjne, publiczny wykład, dobrowolnie organizowane kółka samokształceniowe, „spowiedź" – szczera rozmowa, wycieczki, odczyty, czytanie gazet, śpiew, rękodzielnictwo ludowe, ,,czytanie nastrojowe", teatr (tzw. „sztuki z głowy"), koła koleżeńskie, świetlica. Wymienione metody każdorazowo są adekwatnie dobierane do natury omawianych zagadnień (dziedziny i zakresu treści).
4	Środki	Mówiony język ojczysty, bezpośredni, często potoczny, „chłopski". Wypowiedzi ilustrowane przykładami podawanymi przez uczestników. Stwarzanie, a nawet prowokowanie przez prowadzących sposobności do krytycznych wypowiedzi uczestników. Antagonistyczne zestawianie określonych tez i dyskusja nad nimi. Lektura polskiej i obcej literatury pięknej „budzącej uczucia" uczestników.
5	Formy	Formy audytoryjne, praca w małych grupach, ,,zorganizowana" współpraca do wykonania określonego zadania (prace polowe czy prace w internacie), indywidualne wykonywanie przyporządkowanych według określonej kolejności zadań (np. odbiór korespondencji z poczty). Zaplanowany w cyklu tygodniowym plan zajęć obejmujący również wspólny plan dnia; wspólny śpiew przed posiłkami, udział w zajęciach dydaktycznych, gimnastykę szwedzką. Dowolność w zakresie spędzania tzw. czasu wolnego.
6	Sposoby kontroli i oceny	Brak egzaminów wstępnych i końcowych. Przyjmuje się, że każdego z uczestników obowiązuje „dyscyplina wewnętrzna". Pośrednią formą kontroli są społeczne reguły zakładające respektowanie „współżycia i współpracy w gromadzie". Obowiązuje akceptowany wzorzec „spowiedzi" przed „chrzestnym" lub przyjacielskiej rozmowy z grupą współuczestników w przypadku wystąpienia przewinień lub zaniedbań z błahych powodów.
7	Czas trwania	Kursy męskie, 5-miesięczne (od końca robót jesiennych w gospodarstwie do początku robót wiosennych) i kursy żeńskie, trwające 3 ½ miesiąca (od początku wiosny do żniw). W program kursów celowo wchodziły święta Bożego Narodzenia i święta wielkanocne. Zajęcia trwają od poniedziałku do soboty włącznie, w godzinach od 08.00 do 18.45 z przerwą 45-minutową na gimnastykę. Obowiązuje przerwa na obiad w godzinach 12.00–15.00. W godzinach 20.00–21.30 dla chętnych, odbywały się zajęcia kółek samokształceniowych. W niedzielę w godzinach 09.00–09.45 był czas przeznaczony na tzw. czytanie nastrojowe.

Źródło: opracowanie własne autora.

Analizując zawartość zarówno tabeli zamieszczonej powyżej, jak też dwóch wcześniej zamieszczonych zestawień tabelarycznych można dostrzec zarówno różnice, jak i podobieństwa w rozwiązaniach dydaktycznych proponowanych przez; M.F.S. Grundtviga, ks. A. Ludwiczaka i I. Solarza, będą one w dalszej części artykułu stanowiły układ odniesienia dla opisu rozwiązań dydaktycznych,

współcześnie obowiązujących w uniwersytetach ludowych w Polsce. Zestawienie tych trzech klasycznych już ujęć pozwoli także na sformułowanie pogłębionych uzasadnień, istotnych dla opisu fenomenu „nieformalnej dydaktyki", która ma miejsce we współczesnych uniwersytetach ludowych.

Rozwiązania dydaktyczne współcześnie wykorzystywane w uniwersytetach ludowych w Polsce. Rozważania wstępne

Uniwersytety ludowe w Polsce po roku 1945 przechodziły różne koleje (Maliszewski 2003, s. 101–117). Złożone uwarunkowania społeczno-polityczne, zmieniający się organizatorzy, a także nieustanne modyfikowanie przez władze założeń o roli i zadaniach edukacyjnych tych placówek, nie sprzyjały utrzymaniu etosu zbudowanego przez placówki w latach międzywojennych. Pomimo trudnych czasów i złożonych okoliczności uniwersytety ludowe wciąż jednak funkcjonowały, próbując z różnym powodzeniem promować idee niezależnej edukacji na wsi.

W pierwszych latach po drugiej wojnie światowej organizatorzy tych placówek w przeważającej części swoją pracę opierali na kontynuowaniu wzorów z lat dwudziestych i trzydziestych. Takie podejście było całkowicie zrozumiałe, ponieważ organizatorami tych uniwersytetów były osoby będące wychowankami Solarza lub pośrednio wywodziły się ze środowiska „Chrzestnego". Wprawdzie nowe władze państwowe od początku zmierzały do natychmiastowego odebrania niezależności programowej i organizacyjnej uniwersytetom ludowym, to jednak wypracowane w latach międzywojennych praktyki edukacyjne, oparte na wartościach kultury chłopskiej, pozwoliły na specyficzny konsensus z ówczesną władzą w zakresie celów, treści, metod, czy środków edukacji. Niestety stan taki nie trwał długo (Maliszewski 2003, s. 105–106).

Postępująca ideologizacja każdej ze sfer życia społecznego zmusiła również organizatorów edukacji w uniwersytetach ludowych do przewartościowania szeregu założeń pracy wychowawczej. Funkcjonujące placówki zaczęto stopniowo likwidować, a w tych, które uznano za instytucje przydatne w nowych warunkach ustrojowych, program zajęć i metody dydaktyczne sprofilowano w kierunku edukacji zawodowej. Konsekwencją tych działań było zrównanie statusu tych placówek z innymi, wchodzącymi w skład szeroko rozumianego systemu oświaty dorosłych. Konieczność realizowania ujednoliconego programu oraz wprowadzenie egzaminów sprawiło, że uniwersytety ludowe stały się częścią edukacji formalnej i swoim absolwentom zaczęły wydawać świadectwa ukończenia placówki. Uniwersytety ludowe, w których prowadzący zajęcia i/lub organizatorzy nie zaakceptowali nowego dogmatu politycznego, zamykano pod jakimkolwiek pretekstem. W tym czasie część osób, których życiorysy i pedagogiczne dokonania uwiarygodniały oblicza uniwersytetów ludowych, jako instytucji oświaty pozaszkolnej,

zrezygnowała z pracy w oświacie w ogóle lub podjęła pracę w innych miejscach związanych z edukacją dorosłych.

Odwilż polityczna lat 50. spowodowała, że podjęto próbę reaktywacji grundtvigowskich i solarzowych koncepcji edukacji mieszkańców wsi, opartej na wartościach kultury ludowej i tożsamości miejsca, w którym wyrastała placówka. Zaczęto ponownie organizować uniwersytety ludowe. Niestety minione lata i nowe realia społeczno-polityczne sprawiły, że w dużej części nie były to już te organizacje, w których program wychowawczy skupiony był wokół tradycyjnych dla oświaty ludowej idei, a stosowane rozwiązania dydaktyczne umożliwiały swobodne rozwijanie umysłów i kształtowanie charakterów. W większości ponownie otwartych placówek cele i treści kształcenia koncentrowały się na doraźnym rozwiązywaniu problemów społecznych czy ekonomicznych. Powszechnie obowiązywały metody szkolne oparte na audytoryjnej i pasywnej formule. Na status uniwersytetów ludowych w tamtym okresie miał również wpływ polityczny patronat, jakim zostały objęte placówki wiejskiej oświaty pozaszkolnej.

Kolejne lata jedynie w niewielkim stopniu zmieniły formułę pracy tych placówek. Ukształtowane na początku lat 60. przekonanie, że uniwersytety ludowe to swoistego rodzaju „ośrodki konferencyjno-szkoleniowe", doskonalące „aktyw ludowy" w zakresie umiejętności organizacyjnych, zawodowych czy społecznych zaowocowało tym, że najczęściej ich uczestnikami byli członkowie organizacji młodzieżowych. Zagubiona została idea rozwoju osobistego. Doskonalono przede wszystkim kompetencje instrumentalne uczestników. Nieliczne próby utworzenia placówek, których celem byłoby rozwijanie postaw charakteryzujących się niezależnością w formułowaniu myśli lub też podejmowaniu inicjatyw rozwijania alternatywnej, w stosunku do oficjalnej oferty państwa, formy edukacji nie upowszechniły się w sposób wystarczający.

Pewne nadzieje duża część działaczy łączyła na początku lat 80. z nurtem społecznej myśli niepodległościowej. Prowadzono wtedy szereg debat, dyskusji, rozmów na temat oblicza ideowego oraz rozwiązań dydaktycznych, jakie powinny być upowszechniane w placówkach odradzającej się pozaszkolnej oświaty ludowej dorosłych. Oprócz licznych głosów opowiadających się za przyjęciem wzorów duńskich czy szwedzkich pojawiły się także próby nawiązujące do założeń „pedagogiki wiciowej" Ignacego Solarza. Niestety, wdrażanie zarówno jednych, jak i drugich pomysłów przerwał stan wojenny (Maliszewski 2003, s. 108–110).

Początek lat dziewięćdziesiątych to kolejne nadzieje na odrodzenie się placówek edukacji dorosłych na wsi. Uniwersytety ludowe, które ze względu na swój rodowód historyczny wydawały się być placówkami szczególnie predestynowanymi do realizowania idei edukacji obywatelskiej, zostały tymczasem uznane za relikt przeszłości i jako instytucja ideologicznie uwikłana w socjalistyczny system edukacyjny nie były wiarygodne dla ówczesnych decydentów. Równocześnie dokonująca się zmiana zasad gry rynkowej sprawiła, że dla większości organizatorów prowadzenie tych placówek stało się ekonomicznie nieopłacalne. Zamykano

je więc stopniowo lub przekazywano pod inny patronat, nie dbając o zachowanie spuścizny wielu pokoleń oświatowców. Dla wychowanków uniwersytetów ludowych, orędowników i aktywistów tej postaci edukacji dorosłych, nie były to działania do zaakceptowania. Podejmowane przez nich interwencje u różnych władz doprowadziły do powstrzymania procesów likwidacyjnych i zachowania, chociaż w szczątkowej liczbie, części placówek (Maliszewski 2003, s. 113).

Z czasem pojawiły się też nowe inicjatywy. Pasjonaci edukacji dorosłych w tradycyjnej formule uniwersytetów ludowych dostrzegli szansę na realizowanie idei edukacji nieformalnej. Z założenia ten rodzaj edukacji trudno poddaje się naukowej systematyce, tym niemniej można wyróżnić w obszarze znaczeniowym tego pojęcia szereg postaci nauczania i/lub uczenia się dorosłych, które mają miejsce w życiu nieomal każdego człowieka (Pierścieniak 2009, s. 85–88).

Analizując profil działalności różnych placówek, należy przyjąć, że nie poddają się one łatwo rygorom formalnej klasyfikacji. Przyjmując klasyczne kryteria do oceny placówek, wybranych na potrzeby tego artykułu, ale też wielu pozostałych, a wszystkie pretendują do miana uniwersytetu ludowego, należy przyjąć, że każda z nich na swój sposób realizuje grundtvigowską ideę szkoły dla życia. Za taką optyką przemawia szereg przesłanek. Od czasów powstania pierwszych uniwersytetów ludowych zmieniła się rola, jaką współcześnie pełni ten rodzaj edukacji. Zmieniły się środki wykorzystywane w edukacji i formy jej organizacji. Zmieniły się parametry środowiska społecznego, w jakim współcześnie funkcjonują placówki edukacji dorosłych. Jednak pomimo zachodzących zmian nadal można przyjąć, że edukacja w uniwersytecie ludowym stanowi gwarancję jakości transmisji z pokolenia na pokolenie określonych wartości i wzorów zachowań istotnych zwłaszcza dla lokalnej społeczności. W tym kontekście lokalizacja uniwersytetu ludowego, rozumiana jako terytorialne umiejscowienie struktury społecznej, sprawia, że kategoria *miejsca* jako pojęcia antropologicznego staje się jednym z elementów opisu tożsamości placówki. Kolejnym będą różnej natury procesy, których właściwości, jeżeli je trafnie zidentyfikujemy, pozwolą w sposób przejrzysty i jednoznaczny opisać funkcjonujący w takiej placówce proces uczenia się. Zebranie tych informacji i poddanie ich interpretacji, pozwoli na stworzenie modelu dydaktycznego i zdefiniowanie jego właściwości. Wydaje się, że najbardziej naturalną drogą takiego poznania będzie, podążając za myślą Grundtviga, przyjrzenie się praktyce! Bowiem to opis i interpretacja oddolnie kreowanych procesów i praktyk, zawsze w określonym miejscu i przez konkretne osoby, pozwoli na poczynienie uzasadnionych ustaleń.

Wyniki takiej analizy oraz wnioski i postulaty związane ze strukturą, funkcjami czy modelem pracy współczesnego uniwersytetu ludowego w Polsce, przedstawię w drugiej części artykułu. Jednocześnie chciałbym pokusić się o próbę konceptualizacji modelu dydaktycznego współczesnego uniwersytetu ludowego, w opisie którego upatruję szansy zarówno na przypomnienie zasad grundtvigowskiej idei „uczenia się dla życia", jak też jej współczesnej reinterpretacji.

Bibliografia

1. Aegidius K.K. (2003), *Zasady edukacji dorosłych w uniwersytetach ludowych w Danii – z dziejów idei i metod nauczania*, [w:] M. Byczkowski, T. Maliszewski, E. Przybylska (red.), *Uniwersytet Ludowy – Szkoła dla Życia,* Kaszubski Uniwersytet Ludowy im. J. Wybickiego, Wieżyca.
2. Bartnicka K., Szybiak I. (2001), *Zarys historii wychowania*, Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa.
3. Benedict R. (2011), *Wzory kultury*, Wydawnictwo MUZA S.A., Warszawa.
4. Bron-Wojciechowska A. (1986), *Grundtvig*, PWN, Warszawa.
5. Chałasiński J (1969) *Społeczeństwo i wychowanie*, PWN, Warszawa.
6. Dam P., Gaertner H. (2007), *Mikołaj Fryderyk Seweryn Grundvig 1783–1872. Życie, myśl, dzieło*, Wydawnictwo WAM, Kraków.
7. Grundtvig N.F.S. (1838), *Skolen for Live og Akademie i Soer*, podaję za: A. Bron-Wojciechowską (1986), *Grundtvig*, PWN, Warszawa.
8. Kabziński K. (2001), *Powstanie i działalność uniwersytetów ludowych Towarzystwa Czytelni Ludowych w okresie międzywojennym*, [w:] *Instytucjonalne formy edukacji dorosłych w Drugiej Rzeczpospolitej*, E. Sapia-Drewniak i A. Stopińska-Pająk (red.) Instytut Technologii i Eksploatacji, Warszawa.
9. Kot S. (2010), *Historia wychowania*, T. 1 i 2, Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa.
10. Knudsen J. (1976) [red], *Selected Writings. N.F.S Grundtvig*, Philadelphia, cyt. za: Bron-Wojciechowska A. (1986), *Grundtvig*, PWN, Warszawa.
11. Ludwiczak A. (1927), *Uniwersytety ludowe w Polsce*, Towarzystwo Czytelni Ludowych, Poznań.
12. Maliszewski T. (2003), *Uniwersytety ludowe na ziemiach polskich w XX stuleciu,* [w:] M. Byczkowski, T. Maliszewski, E. Przybylska (red.), *Uniwersytet Ludowy – Szkoła dla Życia,* Kaszubski Uniwersytet Ludowy im. J. Wybickiego, Wieżyca.
13. Maliszewski T. (2003), *Rozwój idei uniwersytetów ludowych w Danii, Niemczech, Polsce i Szwecji. Podsumowanie,* [w:] M. Byczkowski, T. Maliszewski, E. Przybylska (red.) *Uniwersytet Ludowy – Szkoła dla Życia,* Kaszubski Uniwersytet Ludowy im. J. Wybickiego, Wieżyca.
14. Mead M. (2000), *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, PWN, Warszawa.
15. Niesiołowski A. (1932), *Formy i metody pracy oświatowej*, Księgarnia Polska, Warszawa.
16. Nowicki E. (1927), *Przegląd ruchu oświatowego w Polsce*, Kalendarz Spółdzielczy na rok 1927.
17. Okraska R. (2002), *Wiejski Abramowski. Wolnościowy agraryzm Ignacego Solarza*, Inny Świat nr 15, styczeń.
18. Perzyński N. (1919), *Istota Akademji Ludowej,* [w:] Przegląd Oświatowy nr 6, Poznań.
19. Perzyński N. (1919), *Niemieckie Akademje Ludowe,* [w:] Przegląd Oświatowy nr 8, Poznań.
20. Pilch T. (1977), *Szkoła i nauczyciel w procesie przemiany środowiska wiejskiego*, PWN, Warszawa.

21. Popławski F. (1985), *Polski Uniwersytet Ludowy*, Wydawnictwo Spółdzielcze, Warszawa.
22. Przybylska E., Greger F.B. (2003), *Idea uniwersytetów powszechnych (ludowych) w Niemczech*, [w:] M. Byczkowski, T. Maliszewski, E. Przybylska (red.), *Uniwersytet Ludowy – Szkoła dla Życia,* Kaszubski Uniwersytet Ludowy im. J. Wybickiego, Wieżyca.
23. Reichberg P. (2003), *Szwedzkie uniwersytety ludowe*, [w:] M. Byczkowski, T. Maliszewski, E. Przybylska (red.) *Uniwersytet Ludowy – Szkoła dla Życia,* Kaszubski Uniwersytet Ludowy im. J. Wybickiego, Wieżyca.
24. Sapia-Drewniak E. (2001), *Działalność Uniwersytetu Ludowego w Odolanowie w latach 1927–1932,* [w:] *Instytucjonalne formy edukacji dorosłych w Drugiej Rzeczpospolitej*, E.Sapia-Drewniak i A.Stopińskiej-Pająk (red.), Instytut Technologii i Eksploatacji, Warszawa.
25. Solarz I. (1937), *Wiejski Uniwersytet Orkanowy. Cel i program*, Instytut Oświaty Dorosłych, Warszawa.
26. Solarzowa Z. (1985), *Mój pamiętnik*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa.
27. Sutyła J. (1982), *Miejsce kształcenia dorosłych w systemie oświatowym II Rzeczypospolitej*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław.
28. Turos L. (1974), *Oświata dorosłych w krajach skandynawskich*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław.
29. Turos L. (2012), *Andragogika autoreedukacji*, AMP-SERVICE Piotr Turos, Warszawa.
30. Turos L. (1970), *Uniwersytet Ludowy Ignacego Solarza i jego wychowankowie*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa.
31. Wiktor J. (1929), *Uniwersytety Ludowe*, Przegląd Oświatowy nr 2, Poznań.
32. Wojtkowski A. (1919), *Stanowisko uniwersytetów ludowych w systemie wychowania narodowego i wykształcenia ogólnego*, [w:] Przegląd Oświatowy nr 1, Poznań.

Netografia:

1. E. Evenrud, *Norweski uniwersytet ludowy,* dostępny na: http://www.npseo.pl/data/various/files/evenrud.pdf, otwarty 12.01.2012.

Recenzent: prof. dr hab. Józef Kargul

Learning model at Folk High School. From history to the present day

Key words: Folk High School, M.F.S.Grundtvig, School for Life, Ignacy Solarz, ks. Antoni Ludwiczak, didactic model.

Summary: In the article the author analyses historical conditioning of development of School for Life conception created by M.F.S. Grundtvig. This is the same conception that underlays Folk High School conception. Rules formulated by the Danish educator have become a premise to creating, based on Grundtvig's conception, Folk High Schools models in other countries, including Poland. Further, the author presents his own elaboration on three adult learning models at Folk High Schools; classical model that is an attempt to describe Grundtvig's didactics, didactical model of Father Antoni Ludwiczak and didactical model of Ignacy Solarz.

Edukacja Dorosłych 2012, nr 2 ISSN 1230-929 X

Alicja Czerkawska

O TRANSGRESJI W EDUKACJI DOROSŁYCH I PORADNICTWIE

Słowa kluczowe: wczesna i średnia dorosłość, transgresja, transgresja osobista doświadczenie transgresyjne, granica psychologiczna, sytuacja poradnicza i edukacyjna w ujęciu całożyciowym.

Streszczenie: W niniejszym artykule przedstawiam transgresje osobiste osób dorosłych, które mogą pojawić się w instytucjonalnej sytuacji edukacyjnej i poradniczej. Tematy zajęć dydaktycznych związane z profesjonalnym pomaganiem i rozmowy poradnicze na temat kierunków i sposobów dokonywania zmian w życiu stają się źródłem doświadczeń transgresyjnych niektórych studentów i prawie wszystkich radzących się dorosłych. Prezentuję rodzaje transgresji osobistych i procesy związane z ich doświadczaniem.

Prywatyzacja ambiwalencji, płynność rzeczywistości, wzrost niepewności co do kierunku zachodzących w świecie zmian, globalizacja i jej negatywne skutki, przenoszą odpowiedzialność za przebieg i jakość swego życia na poszczególnych ludzi (Bauman 1995; Fitoussi, Rosanvallon 2000; Giddens 2001; Beck 2002). Poziom ich przygotowania do wzięcia życia w swoje ręce jest bardzo różny i nie zawsze zależny od doświadczeń biograficznych czy wieku. Obserwujemy zarówno znaczne zagubienie młodzieży, która poszukuje dla siebie najlepszych wzorów kariery, jak i dostrzegamy je także w pokoleniu osób dorosłych, zaskoczonych tempem zachodzących zmian i inwazją pojawiających się nowości. W tak nowoczesnym, nieklarownym świecie szczególnego znaczenia nabierają zupełnie inne cechy psychiczne i umiejętności zachowań niż te, które były preferowane wcześniej. Czasem jednostki potrafią wypracować je lub nabyć w sposób samodzielny, czasem oczekują pomocy w ich nabywaniu ze strony innych. Młodzież najczęściej ze strony rodziców, rówieśników, wychowawców; ludzie dojrzali od ekspertów, nauczycieli dorosłych, doradców, przyjaciół. Obie te grupy sięgają także do środków masowego przekazu i Internetu, poszukując inspiracji i wsparcia w pokonywaniu codziennych i niecodziennych problemów życiowych (Kargulowa 2012; Bilon, Kargul 2012; Wojtasik 2003; Wojtasik 2012).

Wśród zjawisk i właściwości/dyspozycji psychologicznych pożądanych, społecznie akceptowanych, a jednocześnie niezbyt często poddawanych refleksji pedagogów, andragogów czy poradoznawców – **są transgresje. Transgresje nie są niczym nowym, nie zostały odkryte w XX wieku. Występują**

prawdopodobnie w dziejach świata tak długo, jak istnieje ludzkość. Były opisywane w starożytności przez myślicieli i artystów, jak również stały się tematem licznych dzieł w czasach nowożytnych. Termin transgresja wywodzi się od łacińskiego słowa *transgressio,* które oznacza przejście poprzez, wyjście poza. W słownikach przedstawione są zazwyczaj obrazowo trzy jego znaczenia. Pierwsze dotyczy wykraczania wody lub lodowca poza dotychczasową linię brzegową, np. wdzieranie się morza w głąb lądu; drugie tłumaczone jest jako przekroczenie przez potomstwo cech genetycznych przekazanych przez rodziców, np. dziecko niskich rodziców jest wysokie; trzecie ujmowane jest jako przekroczenie granic np. prawa, obyczajów, norm moralnych (Kopaliński 2007; Drabik, Sobol, 2012).

Transgresje psychologiczne zawsze wiążą się ze zmianą w ludzkiej psychice i/lub osobowości, z przekraczaniem swoich możliwości i ograniczeń. Filozofowie, odkrywcy, badacze, naukowcy, działacze społeczni, przywódcy, reprezentanci różnych dziedzin sztuki, sportowcy i zwykli ludzie uwieczniali i nadal uwieczniają swoje dokonania i upadki. Zdolność przekraczania własnych możliwości człowiek przypisuje sobie. Panuje powszechne przekonanie, że spośród wszystkich istot żywych właśnie człowiek jest zdolny do zawłaszczania świata, dostosowywania go do swoich potrzeb, przekraczania granic kulturowych, społecznych i osobistych. Wiadomo jednakże, że oprócz znaczących szczytnych dokonań ludzkości, w historii odnotowano wiele zniszczeń spowodowanych ponadprzeciętną aktywnością człowieka. Można zatem powiedzieć, że działalność ludzka ma dwa aspekty – pozytywny i negatywny – i to zarówno w przypadku wielkich (światowych), jak i małych (jednostkowych) transgresji.

„Poza to kim jestem, poza to co mam” – transgresje osobiste człowieka

Od ponad 30 lat Józef Kozielecki zajmuje się transgresjami na gruncie psychologii. Przedstawia spojrzenie na to zjawisko w ramach tworzonej koncepcji nazywanej psychotransgresjonizmem (Kozielecki 2007; Kozielecki 2009; Nosal, Kozielecki 2011). W wielu swoich publikacjach opisuje różne rodzaje transgresji, mechanizmy, które je wywołują, znaczenie doświadczeń transgresyjnych w życiu nie tylko jednostkowym, ale także całej ludzkości uwzględniając wymiar historyczny, kulturowy, społeczny (Kozielecki 1987, 2002, 2004, 2007). Autor, inspirując się opracowaniami Stefana Szumana i Kazimierza Dąbrowskiego, definiuje transgresję jako: (1) zdolność jednostki do przekraczania i poszerzania granic fizycznych, psychicznych, materialnych, społecznych i symbolicznych; (2) wewnętrzną dążność jednostki do wielokierunkowego rozwoju i ekspansji; (3) *intencjonalne wychodzenie człowieka poza to, co posiada i czym jest*, czyli poszerzanie własnych możliwości oraz pokonywanie barier i ograniczeń biologicznych,

psychicznych i kulturowych (Kozielecki 1987, s. 9–19; 2004, s. 39–48; 2007, s. 206–217; Nosal, Kozielecki 2011, s. 20–22). Przytoczone wyjaśnienia nie są na tyle ścisłe, by uznać je za definicje. J. Kozielecki stawia znak równości między transgresją a cechą gatunku ludzkiego; między tendencją jednostki do rozwoju a jej świadomym i celowym działaniem. Skupiając się na transgresji jako na aktywności ludzkiej dowiadujemy się, że działalność ta polega na wychodzeniu człowieka poza granice dotychczasowych doświadczeń, myśli, przeżyć i osiągnięć oraz na tworzeniu nowych jakości (np. poszerzaniu terytorium fizycznego, osiągnięcie większego niż dotychczas zakresu kontroli). Zdaniem Kozieleckiego życie człowieka składa się w przeważającej mierze z czynności codziennych i rutynowych, czyli powtarzalnych i nawykowych, które ukierunkowane są na realizowanie podstawowych potrzeb. Jednak w pewnych okolicznościach jednostka podejmuje wyzwania i organizuje swoją strukturę psychofizyczną tak, aby móc podjąć czynności innowacyjne, czy też (choć z określeń niezbyt jasno wynika), transgresyjne. Do działań transgresyjnych należą bowiem – zdaniem autora – *działania ekspansywne, twórcze, ekspresyjne, które przekraczają istniejący stan rzeczy, których granice wychodzą poza granice osiągnięć materialnych, poznawczych, społecznych. Wykonując je, człowiek przezwycięża swoje ograniczenia, swoją niedoskonałość i swoją skończoność. Dzięki temu tworzy nowe wartości i realizuje ambitne interesy. Opanowanie przyrody, odkrycia naukowe, wynalazki techniczne, rozwój sztuki, stanowienie prawa, łamanie konwencji, kształcenie swojego charakteru* […] *to nieliczne przykłady takiego sprawstwa*. (Kozielecki 2004, s. 39–48; 2009, s. 33).

Transgresje osobiste, które mnie tu interesują, wiążą się więc z dyspozycją psychofizyczną człowieka, ze zmianami wywołanymi czynnikami społeczno-polityczno-kulturowymi i temporalnymi, z koniecznością dostosowania się do warunków życia, z potrzebami indywidualnymi i społecznymi, z twórczością człowieka, z namysłem jednostki nad sensem życia (Kozielecki 1980, 1983, 1987, 2001, 2004, 2007, 2009).

Ten sam autor wymienia cztery rodzaje transgresji osobistych. Pierwszy rodzaj skierowany jest „ku rzeczom" i wyraża się w praktycznych działaniach zorientowanych na świat fizyczny. Motywacją do rozpoczęcia działań transgresyjnych jest chęć posiadania dóbr materialnych i terytorium. Drugi ukierunkowany jest „ku innym". Polega na podjęciu takiego działania, by pomagać ludziom, przejąć inicjatywę w sprawach społecznych, wprowadzić nowy ład społeczny, osiągnąć większą dominację, sprawować władzę. Źródłem podjęcia takich działań jest chęć powiększenia zakresu indywidualnej wolności. Kolejny rodzaj transgresji to transgresje „ku symbolom". Mają one charakter działań indywidualnych zmierzających do rozwijania własnej wiedzy o świecie i co więcej wzbogacenia szeroko rozumianej kultury poprzez dokonywanie aktów twórczych w obrębie nauki i sztuki. Czwarty nazywany jest transgresją „ku sobie". Jednostka podejmuje działania autokreacyjne związane z rozwijaniem swojego doświadczenia

biograficznego, dokonywaniem zmian w życiu, realizowaniem własnych projektów i planów życiowych. Osoba kierowana jest wtedy pragnieniem samorozwoju i chęcią poprawy własnego losu (Kozielecki 1987, s. 61–62). Warto dodać, że działania transgresyjne są przeciwstawne zachowaniom ochronnym. Transgresyjne zachowania pojawiają się bowiem wtedy, gdy człowiek chce poszerzyć swoje możliwości lub doświadcza własnych ograniczeń i próbuje je przekroczyć (Kozielecki 2009).

Sławomir Ślaski pisząc o transgresjach, poszukuje dodatkowych wyjaśnień terminu transgresja. Sięga do tłumaczenia dwóch zbliżonych znaczeniowo angielskich czasowników do czasownika *transgress*, (oznaczajacego przekroczyć, wyjść poza, naruszać, łamać np. zasady); tj. do *overcome i exceed* (Collins English Dictionary 2009, s. 1734, 1178, 575). W przypadku pierwszego podaje następujące znaczenia: pokonywać, opanowywać, przezwyciężać, zwyciężać. Jeśli chodzi o drugi, są to odpowiedniki polskich wyrazów przewyższać, przekraczać własne kompetencje (Ślaski 2011). Jak widać, znaczenia te są podobne do tych, które proponuje Kozielecki, ale w większym stopniu ukazują charakter czegoś wcześniej niedostępnego jednostce, co może być rozpatrywane w kategorii wyczynu. Trafnie określenia te puentuje Maria Straś-Romanowska, pisząc, że dzięki celom i zachowaniom transgresyjnym człowieka przemiany wewnętrzne i zewnętrzne o charakterze jednostkowym bądź ogólnoświatowym mogą być dokonywane zarówno w sensie dosłownym, jak i przenośnym (Straś-Romanowska 2011). A zatem wielu aktywności człowieka, sprzyjających wzbogacaniu doświadczeń biograficznych, nie można zaliczyć do działań o charakterze transgresyjnym, pomimo tego, że wywołują zmiany w obrębie sposobu myślenia, działania, odczuwania oraz nabywania przez niego kompetencji.

W tym opracowaniu zajmę się wybranymi formami i rodzajami pozytywnych działań transgresyjnych – takimi, które w procesie edukacyjnym i poradniczym można inicjować i obserwować. Skupię się jedynie na pozytywnych transgresjach osób dorosłych, gdyż zarówno w procesie nauczania, jak i doradzania oraz udzielania porad tworzone są warunki właśnie takie, by osoby zainteresowane zmianą mogły przełamywać bądź poszerzać istniejące granice osobiste.

Rozumienie osobistych granic psychologicznych

W literaturze przedmiotu sprawa granic psychologicznych jest rzadko przez autorów podejmowana. Zazwyczaj pisze się o nich pośrednio, włączając te treści pomiędzy inne zagadnienia.

W potocznym rozumieniu „granica" kojarzy się z barierą uniemożliwiającą przejście na terytorium, którego stanowi obrys. Jest to dosłowne znaczenie tego pojęcia. W *Słowniku języka polskiego* można znaleźć wytłumaczenie, że jest to linia wyłączająca lub wydzielająca pewien teren czy określony obszar. Z przytoczonej definicji nie wynika jednak, że chodzi jedynie o przestrzeń fizyczną

i że zaznaczonej czy też rysującej się linii nie można przekraczać. Mnie interesują granice psychologiczne, które Pia Mellody nazywa „symbolicznymi ogrodzeniami" każdej jednostki. Zdaniem autorki osobiste granice psychologiczne pełnią trzy podstawowe funkcje: powstrzymują innych przed wkraczaniem na prywatne terytorium jednostki i chronią przed nadużyciami ze strony innych; powstrzymują jednostkę przed wkraczaniem na prywatne terytorium innych ludzi i czynieniem nadużyć oraz pozwalają żyć ludziom w zgodzie z poczuciem tego „kim są". Granice psychologiczne człowieka składają się z dwóch warstw: zewnętrznej i wewnętrznej. Pierwsza warstwa, tzw. granica zewnętrzna, pozwala ustalać dystans fizyczny (optymalną odległość i jednocześnie wzajemną gotowość lub jej brak do kontaktu dotykowego) pomiędzy dwiema stronami kontaktu interpersonalnego. Respektowanie granic zewnętrznych, własnych i cudzych, reguluje stosunki między ludźmi oraz chroni przed naruszaniem integralności i intymności osobistej. Warstwa druga, tzw. granica wewnętrzna, osłania wartości, myśli, emocje i zachowania osoby oraz sprzyja utrzymaniu jej spójności. Jest związana z samoświadomością i poczuciem odpowiedzialności jednostki za to, co dzieje się w jej wnętrzu i co jest ujawniane na zewnątrz (Mellody 1993). Granice własnego „Ja" stale się zmieniają.

Granice psychologiczne nie określają jedynie limitu czegoś, wręcz przeciwnie, chronią posiadane zasoby, do których można zaliczyć np. energię życiową, rozumienie siebie i własnej historii życia, emocje, wartości, wzory i style zachowań, światopogląd, ogólne nastawienie do siebie i świata, relacje z ludźmi, projekty i plany życiowe itd. Osoba dorosła musi znać granice swoich możliwości i umieć ocenić, kiedy doświadczenie transgresyjne jest jej potrzebne, a kiedy nie. Podjęcie słusznych decyzji związanych z rozpoczęciem lub powstrzymaniem zachowań transgresyjnych wymaga więc od jednostki znajomości siebie, rozumienia swojego położenia, weryfikacji projektów życiowych oraz świadomości wpływów zewnętrznych. Ujawnianie planów i zachowań transgresyjnych dotyczy przesuwania lub przekraczania granic własnych lub/i cudzych, jak również tych istniejących w świecie fizycznym, nienależących do kogoś. Doświadczenia transgresyjne wiązać się mogą z eksplorowaniem i zawłaszczaniem świata zewnętrznego dla siebie. Motorem napędowym tego rodzaju zachowań ludzkich jest chęć posiadania, tworzenia, samospełnienia lub/i autokreacji (Kozielecki 1987). Dotyczy to przede wszystkim osób dorosłych, które zmagają się z różnorodnymi trudnościami i niejednokrotnie muszą sprostać wyzwaniom, które są zaskakujące i nieprzewidziane. Zagadnienia te były zawsze obecne w życiu ludzi dorosłych i ważne z osobistego i społecznego punktu widzenia, jednakże obecnie, w dobie ciągłych zmian i dominującego indywidualizmu, stały się swoistym wyzwaniem i nabrały szczególnego znaczenia.

Wyzwania stojące przed osobą w okresie wczesnej i średniej dorosłości

Pisząc o dorosłości, odwołuję się do psychospołecznej koncepcji okresów życia ludzi dorosłych Daniela J. Levinsona i jego współpracowników (Charlotte N. Darrow, Edwarda B. Klein'a, Mary H. Levinson, Braxtona McKee), opublikowanej w 1978 roku w Stanach Zjednoczonych. Levinson i jego współpracownicy postrzegają życie człowieka jako cykl zmian biologicznych, psychicznych i społecznych występujących w określonych przedziałach czasu, w trakcie których sygnały wysyłane przez organizm, psychikę i środowisko, skłaniają jednostkę do szukania sposobów radzenia sobie z wyzwaniami pojawiającymi się na poszczególnych etapach życia i rozwiązywania pojawiających się problemów. Konstruktywne działanie jednostki skutkuje nie tylko dobrym przystosowaniem się do panujących warunków, ale także rozwojem dojrzałej tożsamości, wyrażającej się jasnością wyborów indywidualnych wartości, celów i dążeń oraz ich urzeczywistnianiem w życiu osobistym i zawodowym oraz osiągnięciem poczucia ogólnej integracji, czyli pewną transgresyjnością (Levinson i inni 1978; McCrae, Costa 2005; Wojciechowska 2005, Appelt 2005; Oleś 2012; Harwas-Napierała, Trempała 2002; Łoś 2010).

W okresie wczesnej dorosłości przed człowiekiem stoi kilka ważnych wyzwań, których pokonanie może wiązać się z doświadczaniem transgresji. Może to być: osiągnięcie własnej autonomii i niezależności, określenie celów życiowych, realizacja własnych planów, znalezienie własnego miejsca na rynku pracy, tworzenie satysfakcjonujących związków z ludźmi, wybór partnera życiowego, pełnienie ról społecznych i zawodowych itp. Główny konflikt, z jakim musi zmagać się człowiek na tym etapie życia, wiąże się z zagubieniem pomiędzy dopiero co zdobytą niezależnością psychofizyczną a licznymi zobowiązaniami i oczekiwaniami społecznymi. Przeżywany wówczas wewnętrzny dyskomfort uświadamia jednostce dramatyzm ludzkiego życia, rozdarcie pomiędzy własnymi pragnieniami i planami rozwojowymi a środowiskowymi możliwościami i ograniczeniami. Człowiek we wczesnej dorosłości dąży do wyzwolenia się ze społeczno-kulturowych presji i próbuje żyć w zgodzie ze swoimi przekonaniami, zasadami, wartościami. Ten etap życia wymaga od niego wielokrotnego przekraczania swoich możliwości, jest także podsumowaniem dotychczasowych własnych wyborów, osiągnięć i niepowodzeń. Zdaniem D.J. Levinsona ludzie w tym okresie pomimo swojej szczytowej sprawności psychofizycznej i dużej zdolności do zachowań transgresyjnych, nie zawsze samodzielnie umieją poradzić sobie z problemami związanymi z rozwojem na tym etapie i poszukują relacji z osobą bardziej niż oni doświadczoną, która może doradzać, uczyć, wspierać, inspirować, a nawet prowadzić (Kargulowa 2006; Corey, Schneider Corey 2005; Wojciechowska 2005; Appelt 2005).

Średnia dorosłość charakteryzuje się już nieco innymi wyzwaniami: dokonaniem oceny przeszłości i przyszłości, porzuceniem złudzeń na temat własnej osoby i sytuacji życiowej, integrowaniem przeciwstawnych [i zarazem dopełniających się – przyp. A.C.] wymiarów ludzkiego istnienia (młodości – starości, męskości – kobiecości, twórczości – destrukcji, więzi z otoczeniem – oddzielenia). Intensywne zmagania jednostki z zadaniami tego okresu życia wywołują wewnętrzny kryzys, który jest naturalnym zjawiskiem. Na tym etapie pojawia się cierpienie związane z uświadomieniem sobie prawdy o sobie i własnym życiu (podsumowanie dokonań, porażek i zmian psychofizycznych), z szacowaniem tego, co w perspektywie przyszłości jest osiągalne i nieosiągalne, godzeniem się ze stratą ważnych osób i własnym przemijaniem. Wysiłek łączący się z rozwiązaniem kryzysu połowy życia i dążenie do uzyskania integracji wyżej wymienionych wymiarów egzystencji prowadzą do *opracowania nowej struktury życia, odpowiedniej dla wieku i sytuacji* (Oleś 2012, s. 215), co stanowi nie lada wyzwanie i może wyzwalać działania transgresyjne. Pomyślne przechodzenie ludzi przez procesy zmian w okresie średniej dorosłości skutkuje osiągnięciem równowagi psychicznej, poczucia sensu własnego życia, wzrostem samoświadomości oraz odwagą ujawniania tożsamości w dużo większym stopniu niż w poprzednim okresie życia, bez tłumienia i specjalnego akcentowania indywidualnych cech osobowości (Corey, Schneider Corey 2005, Oleś 2012).

Nietrudno zauważyć, że wyzwania stojące przed jednostką w pierwszym opisywanym okresie dorosłości lokują się w relacji człowieka ze światem zewnętrznym. Z kolei na drugim etapie charakter wyzwań jest znacznie bardziej skierowany do wewnątrz.

Ten model dorosłości, jak zresztą każdy inny, wprawdzie nie uwzględnia całego bogactwa ludzkiego życia i z pewnością nie należy trzymać się sztywno wydzielonych w nim ram czasowych i zadań wpisanych w okres wczesnej i średniej dorosłości, jednakże wskazuje takie momenty w przebiegu życia, które wymagają podjęcia znacznego wysiłku prowadzącego do działań transgresyjnych. Jest to konieczne, zwłaszcza że – jak pisze G. Corey i M. Schneider Corey – współcześnie cykle ludzkiego życia i wyzwania na poszczególnych etapach ulegają różnym przesunięciom, że zależne są od wielu czynników: kultury, czasu historycznego, warunków środowiskowych, płci, rasy etc. (Corey, Schneider Corey 2005). Propozycja Levinsona i jego współpracowników wydaje się więc ciekawa i w miarę uniwersalna. Ma związek z doświadczeniami osób dorosłych, które spotykam w mojej pracy nauczyciela akademickiego i doradcy. Stanowić także może punkt wyjścia do dalszych rozważań na temat udziału osób trzecich w inspirowaniu u innych działań transgresyjnych.

Transgresyjny wymiar sytuacji edukacyjnej i poradniczej

W ostatnich latach nastąpiły zmiany w zakresie postrzegania roli formalnej edukacji dorosłych i poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego. W podejściu humanistycznym wskazuje się na pomocowy charakter edukacji (transformatywnej, egzystencjalnej, biograficznej) i edukacyjny charakter poradnictwa (dyrektywnego, egzystencjalnego, liberalnego, biograficznego). Zarówno edukacja, jak i poradnictwo są ważnymi procesami życia społecznego i „miejscami" aktywności osób dorosłych. Stwarzają one możliwości dokonywania zmian w całożyciowym uczeniu osób we wczesnej i średniej dorosłości i wprowadzania pozytywnych transgresji w ich życiu. Transgresyjne zmiany dotyczą przełożenia akcentów w postrzeganiu nauczyciela i doradcy z traktowania ich jako twórców procesu edukacyjnego, czy też pomocowego, na rzecz podkreślenia wartości czynnego udziału studentów i osób radzących się w edukacji i poradnictwie. (Kargulowa 2006; Kargul 2005; Illeris 2006). Alicja Kargulowa pisze, że dzisiaj coraz częściej dzieje się tak, że uczący się lub korzystający z pomocy aranżują sytuacje edukacyjne bądź poradnicze tak, by mogli brać udział *w kreowaniu swego życia, w tworzeniu własnej biografii, w rozwiązywaniu życiowych problemów, w pokonywaniu stanów swojej bezradności* (Kargulowa 2006).

W pomocy psychologiczno-pedagogicznej w połowie XX wieku nastąpiła poważna zmiana w rozumieniu zachodzących procesów. W poradnictwie doszło do niezwykle znaczącego paradygmatycznego przesunięcia przedmiotu uwagi doradcy. Poprzednio był skoncentrowany na diagnozowanym problemie, a obecnie koncentruje się na osobie radzącej się, której ten problem dotyczy. Od instrumentalnego spojrzenia na ludzkie sprawy nastąpiło przejście ku podmiotowi, który nie jest tak, jak poprzednio, stygmatyzowany z tytułu posiadanych trudności, problemów czy dysfunkcji. Sytuacja poradnicza stała się spotkaniem indywidualności – osoby radzącej się i doradcy – gdzie w konkretnej przestrzeni i czasie dochodzi do współpracy, w trakcie której osoby dorosłe mają możliwość odsłaniania i wyrażania siebie po to, by wyznaczyć sobie kierunek pożądanych zmian (Kargulowa 2004; Czerkawska 2009).

W edukacji dorosłych podobnie – jak pisze Knud Illernis – *uczenie się w okresie dorosłości zaczęło sytuować się w całkowicie nowej perspektywie* (Illeris 2006). Uznaje się bowiem, że dorosły uczestnik procesów edukacyjnych wie lepiej, czego potrzebuje się nauczyć, zna swoje cele i ma pewne spójne strategie ich realizowania. Wspomniany badacz podaje trzy praktyczne zasady istotne przy organizacji edukacji dorosłych: (1) *ludzie dorośli uczą się tego, czego chcą uczyć się i tego, co jest dla nich znaczące*; (2) *ludzie dorośli korzystają ze źródeł, które już wykorzystywali w uczeniu się*; (3) *ludzie dorośli przyjmują odpowiedzialność za własne uczenie się w takim stopniu, w jakim chcą je przyjąć (o ile mają po temu możność)* (Illeris 2006, s. 232, 233), a więc także doszło do upodmiotowienia uczącego się.

Przy uznaniu podmiotowości jednostki w edukacji, a zwłaszcza w poradnictwie, przyjmowane są dwie wizje życia człowieka. W pierwszej z nich życie sprowadza się do procesów przystosowania się człowieka do istniejących warunków i panujących zasad społecznych, zaspokajania potrzeb rozwojowych, poszukiwania równowagi psychofizycznej, podejmowania oczekiwanych zadań. Udzielając pomocy, stosuje się doraźne środki, podejmuje interwencje pomocowe, które mają charakter działań krótkotrwałych, doraźnych i ukierunkowane są na kompensowanie braków, korygowanie i modyfikowanie zachowań, uczenie umiejętności społecznie pożądanych, udzielanie podpowiedzi i dawanie gotowych rozwiązań na pytanie – jak żyć? (Kulczycki 1982, 1998; Kargulowa, 1986, 2004; Wojtasik, 1993, 1998). A więc nie odwołuje się do możliwości włączenia zachowań transgresyjnych, gdyż przede wszystkim akcentuje się zachowania przystosowawcze i ochronne. Przy podejściu drugim życie traktuje się jako dążenie jednostki do samorealizacji, spełnienia swego posłannictwa życiowego poprzez wysiłki, cierpienia, próby radzenia sobie ze sprzecznościami w działalności człowieka w świecie, przez zachowania transgresyjne i twórcze. Formy pomocy w tym wypadku wymagają większego zaangażowania doradcy, są bardziej rozłożone w czasie, wysiłki obu podmiotów zmierzają do tworzenia atmosfery sprzyjającej wielostronnemu i wielopoziomowemu rozwojowi osoby radzącej się, syntetyzowaniu doświadczeń, budzeniu lub wzmacnianiu autentyczności i autonomii, zachęcają do osiągania satysfakcji z życia i dążenia do nowych jakości poprzez skłanianie do poszukiwania własnych odpowiedzi na pytanie – kim być? i jak żyć? (Kulczycki 1982, 1998; Kaja, 1980; Kargulowa, 1986, 2004; Wojtasik, 1993, 1998; Kargulowa, Wojtasik 2003).

Jak widać, istnieją pewne wspólne elementy i powiązania pomiędzy edukacją i poradnictwem przy podejściu akcentującym całożyciowy rozwój osób dorosłych pomiędzy działaniami podejmowanymi przez doradców i radzących się oraz nauczycieli dorosłych i dorosłych uczniów. Najważniejsze z nich to:

- analiza pozytywnych i negatywnych doświadczeń z różnych obszarów życia rodzinnego, zawodowego, społecznego,
- tworzenie optymalnych warunków (bezpieczeństwo, empatia, uważność) do osobistego rozwoju, uzyskania lub/i utrzymania autonomii i organizacji własnego doświadczenia, w tym także transgresyjnego,
- podejmowanie wspólnych działań z ludźmi (obywatelskich, lokalnych),
- zwracanie uwagi na rozwój kompetencji biograficznych potrzebnych do przezwyciężania problemów i podnoszenia jakości życia,
- towarzyszenie w procesie rozwiązywania problemów,
- wzmacnianie refleksyjności jednostek w odniesieniu do własnych doświadczeń i świata zewnętrznego,
- zachęcanie do rekonstruowania indywidualnej historii życia i wprowadzania dalszych zmian w życiu (Kargul 2005; Kargulowa 2006; Gołębniak 2009; Teusz 2009; Minta 2009).

Powyższe formy działań edukacyjno-poradniczych w sposób niezwykle spójny korespondują z wyzwaniami okresów wczesnej i średniej dorosłości oraz wcześniej scharakteryzowanymi możliwościami doświadczania transgresji osób dorosłych.

W sytuacjach – edukacyjnej i poradniczej – zachodzi wiele dynamicznych procesów o charakterze interpersonalnym i intrapsychicznym. Gdyby warunki pracy były wytwarzane zgodnie z zaleceniami głębokiego rozumienia zadań poradnictwa i edukacji, sprzyjałyby uczestnikom tych procesów w organizowaniu własnych przeżyć i doświadczeń oraz umożliwiały podejmowanie decyzji dotyczących ewentualnych działań transgresyjnych skierowanych „ku rzeczom", „ku innym", „ku symbolom" czy „ku sobie". Jednak nie zawsze tak się dzieje.

Urszula Tokarska krytykuje polskie programy edukacyjne za to, że nie ma w nich miejsca na ważne tematy życiowe. Autorka stawia wiele retorycznych pytań: czego uczymy się w rodzinie? w szkole? w grupie nieformalnej? co jest konieczne, by radzić sobie w życiu? przezwyciężać kryzysy? określać i aktualizować własną tożsamość? wypracować odporność na lęk i frustrację? które tematy życia są pomijane i dlaczego? Koncentrując myśli wokół tych pytań, zastanawiam się, gdzie ludzie dorośli mogą weryfikować zdobytą wiedzę i nabywać nowe umiejętności potrzebne do życia. Wielu dorosłych nie rozumie, dlaczego ich aktualne życie nie przynosi im tyle satysfakcji, ile by chcieli. Prawdopodobnie niewielka grupa osób wiąże własne niepowodzenia z małą wiedzą na temat samych siebie, nierozumieniem własnej historii życia, słabą znajomością ludzkiej psychiki, zaniedbaniem z okresu dzieciństwa i młodości, schematycznymi strategiami radzenia sobie, zachowawczym stylem życia. Przywoływana psycholog proponuje wprowadzenie tzw. profilaktyki egzystencjalnej, która byłaby prowadzona dla młodzieży i osób dorosłych. Zajęcia polegałyby na przygotowywaniu ludzi do dokonywania zmian życiowych związanych z takimi zjawiskami jak: miłość, lęk, radość, wdzięczność, cierpienie, śmierć, niezależność, które obecnie są źródłem wielu problemów (Tokarska 2002).

Osoby we wczesnej i średniej dorosłości będące studentami kierunków takich, jak: pedagogika, psychologia, praca socjalna, nauki o rodzinie, mają możliwość zdobywania wiedzy i umiejętności, a także analizowania w pewnym ograniczonym zakresie własnych doświadczeń z nimi złączonych. Studiowanie „przedmiotów" związanych z analizą ludzkich zachowań, problemów i procesów pomocowych jak i korzystanie z pomocy doradców podczas spotkań poradniczych, owocując wymianą informacji i wiedzy na temat ważnych treści dotyczących życia codziennego, inspirują do poszukiwania rozwiązań skomplikowanych ludzkich spraw tak, by jednostka mogła sprostać osobistym wyzwaniom. Niektóre osoby dorosłe korzystające z jednej bądź drugiej formy – edukacji lub poradnictwa – dokonują zmian w swoim myśleniu o życiu na poziomie tego, co posiadają i kim są, a zatem mają okazję poszerzania lub/i przekraczania własnych granic. Wykorzystywanie dyspozycji do zachowań transgresyjnych przez te osoby

dorosłe, w sytuacji edukacyjnej bądź poradniczej związane jest z tworzeniem bezpiecznych warunków we wspólnej przestrzeni działania, w której studenci lub radzący się mogą dzielić się swoim światem przeżyć, pragnień, uczuć i zdarzeń w trakcie dochodzenia do jakościowych zmian w życiu. Mają możliwość konfrontowania wiedzy zawartej w treści tematów poruszanych w trakcie spotkań z nauczycielami lub doradcami z treściami własnych przeżyć, z własnymi emocjami, sukcesami, niepowodzeniami, możliwościami i ograniczeniami. Z kolei dorośli niemający takiej sposobności „przerabiają" ważne dla siebie tematy w innych relacjach międzyludzkich i innych okolicznościach życia społecznego, co – zważywszy na złożony proces transgresji – niejednokrotnie może być zadaniem o wiele trudniejszym.

Nauczyciel lub doradca osób dorosłych nierzadko staje się inicjatorem zmian w ich życiu. Korzystając z własnych doświadczeń zawodowych w poniższej części zaprezentuję rozważania na temat doświadczeń transgresyjnych osób dorosłych.

Praca z osobami dorosłymi dokonującymi transgresji osobistych

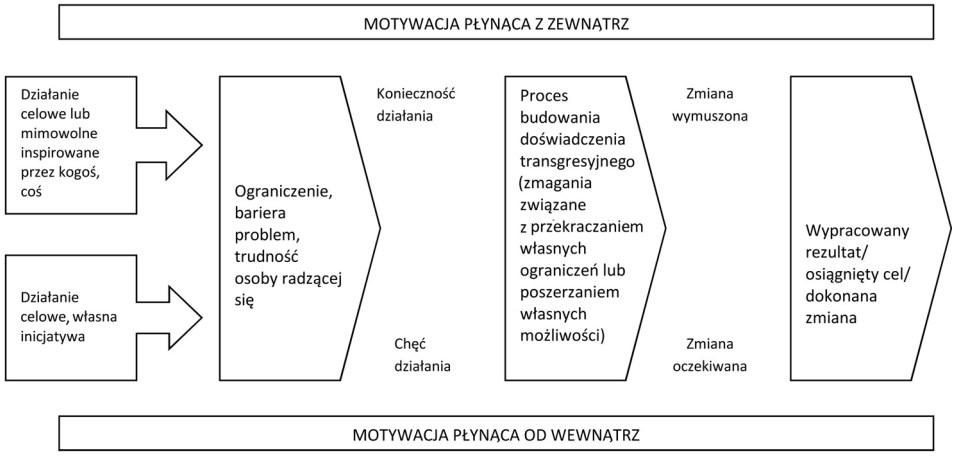
Zaobserwowałam, że studenci mają różną gotowość do wprowadzania jakościowych zmian w swoim życiu. Są tacy, którzy chłoną wiedzę i są nastawieni na opanowywanie nowych umiejętności pod wpływem realizowanych tematów związanych z pomaganiem, inni traktują tego rodzaju treści z dużym dystansem. Spośród obu tych grup studentów – bardziej zaangażowanych i mniej niezaangażowanych w proces edukacji – są też tacy studenci i inne osoby w okresie wczesnej i średniej dorosłości, które poszukują wsparcia psychologiczno-pedagogicznego. Zwykle sytuację poradniczą oddziela się od edukacyjnej. Tę pierwszą kojarzy się z krótkotrwałą interwencją wywołującą zmiany, w tym także transgresje. Z kolei sytuacja edukacyjna postrzegana jest jako ta, w ramach której poważne zmiany zachodzą w sposób zaplanowany w toku całego kształcenia, więc znacznie wolniejszy. Jeśli pojawiają się transgresje – nie były one przewidywane programem kształcenia. Zachodzi pytanie: czy zawsze tak jest?

Niekiedy w przypadku procesów pomocowych zmiany na poziomie transgresji nie są pożądane. Gdy położenie życiowe osoby dorosłej tego nie wymaga lub wymaga, ale nie jest ona na to gotowa, nie wymusza się tak głębokich zmian. Istnieje zasada, że pracuje się z osobą radzącą na takim poziomie, który jest przez nią zaakceptowany i dla niej korzystny. Zwykle nie przekracza się granic oczekiwanego wpływu. Z kolei w instytucjonalnej edukacji dorosłych proponuje się bardzo różne ze względu na poziom trudności zagadnienia i tematy do studiowania. Treści te zazwyczaj nie są ukierunkowane na poszczególnych odbiorców pomocy, i ich ranga może mieć dla poszczególnych słuchaczy różne znaczenia. Niekiedy jedno usłyszane zdanie, jeden przeczytany tekst, cykl zajęć związany z danym przedmiotem może spowodować zwrot myślenia i stać się w konsekwencji

źródłem osobistych transgresji. Aby tak się stało, musi istnieć rozwinięta dążność jednostki do wprowadzenia konkretnej zmiany życiowej na poziomie transgresyjnym. Okoliczność wywołująca taką zmianę, musi umożliwiać przełamanie bariery zewnętrznej lub wewnętrznej (sytuacji trudnej, kryzysowej, rozwojowej), którą osoba dorosła chciałaby pokonać, którą najczęściej dobrze zna i którą w przeszłości prawdopodobnie wielokrotnie próbowała przezwyciężyć. Istnieje jeszcze drugi warunek powodzenia w doświadczaniu transgresji – to umiejętność korzystania z zasobów wewnętrznych, którymi jednostka dysponuje: potrzeby rozwojowe, odpowiedni poziom energii życiowej, umiejętność radzenia sobie z emocjami, motywowania się, znoszenia trudu i cierpienia itp. Kolejną ważną kwestią jest poszukiwanie wsparcia bliskich, życzliwych osób i jeśli to możliwe organizowanie sobie bardziej sprzyjających warunków życia codziennego.

Nauczyciele osób dorosłych i doradcy zdają sobie sprawę, że studenci i radzący się w okresie wczesnej i średniej dorosłości mogą poszukiwać sposobności do dokonywania transgresji osobistych. Taka poważna metamorfoza nie zawsze ma charakter intencjonalny, niekiedy można ją zaliczyć do zabiegów mimowolnych, nieplanowanych i przypadkowych. Niektóre z nich bywają wywołane przez okoliczności zewnętrzne – ludzi i zdarzenia. Inne z kolei wynikają z celowych, planowanych oddziaływań. Bez względu na okoliczności, aby doświadczenie transgresyjne miało miejsce, jednostka musi posiadać zasoby wewnętrzne i z nich korzystać przy dążeniu do zmiany.

Na poniższym schemacie przedstawiam proces dokonywania transgresji osobistych przez studentów i inne osoby dorosłe.



Rys. 1. Przebieg procesu doświadczania transgresji osobistej

Źródło: opracowanie własne.

Proces dokonywania pozytywnych transgresji osobistych przyczynia się do wypracowania zmiany w świadomości człowieka, wpływa na kształtowanie norm, poglądów i postaw. Następuje jakościowy postęp myślenia, który przekłada się również na zmianę postawy wobec trudnego zadania życiowego i przekroczenia siebie. Na schemacie wskazałam na trzy etapy procesu doświadczania pozytywnej transgresji osobistej: (1) dostrzeżenie bariery, którą jednostka chce lub musi pokonać oraz uświadomienie sobie granicy, która wymaga przekroczenia lub poszerzenia; (2) wypracowywanie zmiany – czyli pokonywanie dotychczasowych schematów myślenia, odczuwania, wartościowania i działania przy użyciu swoich potencjalnych możliwości i warunków zewnętrznych oraz organizowanie transgresyjnych zachowań prowadzących do celu; (3) osiągnięcie zamierzonego rezultatu.

Pozytywne transgresje osób dorosłych mogą przebiegać w różnych kierunkach. Jednostka wywołuje zmianę w sobie i w świecie zewnętrznym, nadaje nowe znaczenia otaczającej rzeczywistości, tym samym kreuje nową jakość życia i dokonuje samoaktualizacji. W przypadku znanych mi studentów Dolnośląskiej Szkoły Wyższej i klientów Akademickiego Centrum Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej transgresje osobiste najczęściej dotyczą przekraczania granic w zakresie własnego psychologicznego rozwoju oraz poszerzania wiedzy o świecie i rozwijania zdolności twórczych, a więc są to tzw. transgresje „ku sobie" i „ku symbolom". Przeobrażenia, dokonania i niecodzienne osiągnięcia wykraczające poza ramy dotychczasowego funkcjonowania dotyczą poprawy jakości własnej egzystencji w sferze rodzinnej i zawodowej, ukierunkowania własnego rozwoju i realizacji celów życiowych, odbudowywania zasobów psychicznych po przeżyciu dramatycznych wydarzeń, pokonania kryzysów rozwojowych charakterystycznych dla poszczególnych etapów dorosłości, przezwyciężania doświadczeń wyniesionych z rodziny pochodzenia, godzenia się z własnym przemijaniem i poszukiwaniem sposobów na samourzeczywistnianie pomimo świadomości nieuniknionej śmierci. Doświadczenia transgresyjne dotyczą trudnych „tematów" i wymagają dużego wysiłku ze strony jednostki w przezwyciężaniu schematów myślenia, odczuwania, wartościowania i działania oraz ogromnego nakładu pracy w budowaniu i utrzymaniu nowych struktur życia i kolejnego ich przebudowania w zależności od etapu rozwojowego i sytuacji życiowej, która stawia przed człowiekiem kolejne wyzwania.

Doświadczenia transgresyjne osób dorosłych rozciągają się na dwóch biegunach ludzkiej aktywności. Z jednej strony łączą się z zachowaniami i działaniami adaptacyjnymi (przystosowanie), z drugiej z zachowaniami i działaniami emancypacyjnymi (wyzwolenie). Dotyczą zatem dwóch ważnych obszarów edukacji i poradnictwa – przygotowania do życia i uczynienia go bardziej znaczącym i znośnym. Transgresje przypominają pokonywanie trudności i rozwiązywanie problemów życiowych i mogą być z nimi mylone. J. Kozielecki pisze, że każdy problem jest pewnego rodzaju trudnością, ale nie każda trudność jest problemem

(Kozielecki 1969, s. 14). Wydaje się, że w przypadku transgresji jest właśnie tak, iż stanowi ona coś znacznie więcej niż rozwiązanie problemu. Transgresja jest wyzwaniem przed którym stają osoby dorosłe, które w sposób świadomy choć nie zawsze od początku zamierzony i intencjonalny, mogą dokonywać znaczących zmian w swoim życiu. Temat ten wymaga dalszych poradoznawczo-andragogicznych studiów i analiz ludzkich zachowań w różnych sytuacjach.

Bibliografia

1. Appelt K. (2005), *Środkowy okres dorosłości. Jak rozpoznać potencjał dojrzałych dorosłych,* [w:] Brzezińska A. (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa,* Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
2. Bauman Z. (1995), *Wieloznaczność nowoczesna*. *Nowoczesność wieloznaczna*, Przekł. J. Bauman, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
3. Beck U. (2002), *Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności,* Przekł. S. Cieśla, Wydawnictwo Naukowe „Scholar", Warszawa.
4. Bilon A., Kargul J. (2012), *Społeczno-kulturowe konteksty definiowania roli doradcy*, „Studia Poradoznawcze".
5. *Collins English Dictionary* (2009), HarperCollins Publishers, Glasgow.
6. Corey G., Schneider Corey M. (2005), *Mamy wybór. Zgłębianie osobistego rozwoju*, Przekł. J. Gilewicz, Wydawnictwo „Zysk i S-ka", Poznań.
7. Czerkawska A. (2009), *Sytuacja poradnicza w perspektywie egzystencjalizmu*, [w:] Kargulowa A. (red.), *Poradoznawstwo – kontynuacja dyskursu,* Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
8. Drabik L., Sobol E. (2012), *Słownik języka polskiego PWN*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
9. Fitoussi J.-P., Rosanvallon P. (2000), *Czas nowych nierówności*, Przekł. S. Amsterdamski, Wydawnictwo „Znak", Kraków.
10. Giddens A. (2001), *Nowoczesność i tożsamość. „Ja" i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności,* Przekł. A. Szulżycka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
11. Gołębniak B.D. (2009), *Aplikacje konstruktywizmu do poradoznawstwa. Inspiracje pedentologiczne*, rozdział II, [w:] Kargulowa A. (red.), *Poradoznawstwo – kontynuacja dyskursu,* Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
12. Harwas-Napierała B., Trempała J. (2002), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka,* tom 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
13. Illeris K. (2006), *Trzy wymiary uczenia się. Poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy współczesnej teorii uczenia się.* Przekł. A. Jargiel, E. Kurantowicz, M. Malewski, A. Nizińska, T. Zarębski, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej TNP, Wrocław.
14. Kaja H. (1980), *Założenia teoretyczne poradnictwa życia*, [w:] Kargulowa A., Jędrzejczak M. (red.), *Rola poradnictwa i doradztwa w optymalizowaniu rozwoju osobowości i podnoszeniu kultury pedagogicznej społeczeństw*, AUW No 608, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.

15. Kargul J. (2005), *Obszary pozaformalnej* i *nieformalnej edukacji dorosłych. Przesłanki do budowy teorii edukacji całożyciowej,* Dolnośląska Wyższa Szkoła Edukacji TWP, Wrocław.
16. Kargulowa A. (1986), *Poradnictwo jako wiedza i system działań. Wstęp do poradoznawstwa.* AUW, No 816, Prace Pedagogiczne LIII, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
17. Kargulowa A. (1996), *Przeciw bezradności. Nurty – opcje – kontrowersje w poradnictwie i poradoznawstwie,* Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
18. Kargulowa A., Wojtasik B. (2003), *Jakość radzenia komuś a jakość radzenia sobie w codziennym życiu,* [w:] *Poradnictwo zawodowe w przededniu przystąpienia Polski do Unii Europejskiej*, Materiały pokonferencyjne, BKKK – Fundacja Współpracy, Warszawa.
19. Kargulowa A. (2004), *O teorii i praktyce poradnictwa. Odmiany poradoznawczego dyskursu,* Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
20. Kargulowa A. (2006), *Poradnictwo andragogiczne. Konsekwencje paradygmatycznego przesunięcia*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja", Nr 2 (34).
21. Kargulowa A. (2012), *Poradnictwo ery komunikacji satelitarnej,* „Studia Poradoznawcze".
22. Kopaliński W. (2007), *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych z almanachem*, Wydawnictwo „Rytm", Warszawa.
23. Kozielecki J. (1969), *Rozwiązywanie problemów*, PZWS, Warszawa.
24. Kozielecki J. (1987), *Koncepcja transgresyjna człowieka. Analiza psychologiczna,* PWN, Warszawa.
25. Kozielecki J. (1988), *O człowieku wielowymiarowym. Eseje psychologiczne*, PWN, Warszawa.
26. Kozielecki J. (2002), *Transgresja i kultura*, Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa.
27. Kozielecki J. (2004), *Społeczeństwo transgresyjne. Szansa i ryzyko*, Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa.
28. Kozielecki J. (2007), *Psychotransgresjononizm. Nowy kierunek psychologii*, Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa.
29. Kozielecki J. (2009), *Psychotransgresjonizm – zarys nowego paradygmatu*, [w:] Kozielecki J. (red.), *Nowe idee w psychologii. Psychologia XXI wieku*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
30. Kulczycki M. (1982), *Psychologiczne aspekty rozwiązywania problemów życiowych*, [w:] Gerstmann S. (red.), *Aktywność człowieka i osobowość jako przedmiot psychologii i podstawowe zagadnienia psychologii klinicznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
31. Kulczycki M. (1998), *Rozważania wokół zagadnień psychologicznego poradnictwa życiowego,* Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
32. Łoś Z. (2010), *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu całego życia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
33. McCrae R.R., Costa P.T. (2005), *Osobowość dorosłego człowieka*. *Perspektywa teorii pięcioczynnkikowej*, Przekł. B. Majczyna, Wydawnictwo WAM, Kraków.
34. Mellody P. (1993), *Granice Ja. Trudności w ustawianiu granic funkcjonalnych*, [w:] Santorski J. (red.), *ABC pomagania*, Wydawnictwo Santorski&CO, Warszawa.

35. Minta J. (2009), *Poradnictwo światem uczenia się w perspektywie wybranych koncepcji andragogicznych*, [w:] Kargulowa A. (red.), *Poradoznawstwo – kontynuacja dyskursu,* Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
36. Levinson D. J., Darrow C. N., Klein E. B., Levinson M. H., McKee B. (1978), *Seasons of a Man's Life*, Random House, New York.
37. Nosal C. S., Kozielecki J. (2011), *Teoria transgresji po 30 latach: główne założenia, problemy i niektóre mechanizmy transgresji*, [w:] Bartosz B., Keplinger A., Straś-Romanowska M. (red.), *Transgresje – innowacje – twórczość,* Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
38. Oleś P. K. (2012), *Psychologia człowieka dorosłego. Ciągłość – zmiana – integracja,* Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
39. Ślaski S. (2011), Sylwetka psychologiczna osób przejawiających transgresje w sferze zawodowej, [w:] Bartosz B., Keplinger A., Straś-Romanowska M. (red.), *Transgresje – innowacje – twórczość,* Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
40. Straś-Romanowska M. (2009), *Doświadczenia graniczne w rozwoju człowieka: wyzwanie dla poradnictwa*, rozdział III, [w:] Kargulowa A. (red.), *Poradoznawstwo – kontynuacja dyskursu,* Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
41. Straś-Romanowska M. (2011), *Słowo wstępne*, [w:] Bartosz B., Keplinger A., Straś-Romanowska M. (red.), *Transgresje – innowacje – twórczość,* Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
42. Teusz G. (2009), *Poradnictwo biograficzne w aspekcie teorii krytycznych wydarzeń życiowych*, [w:] Kargulowa A. (red.), *Poradoznawstwo – kontynuacja dyskursu,* Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
43. Tokarska U. (2002), *Profilaktyka egzystencjalna jako forma przygotowania do radzenia sobie ze zmianami życiowymi,* [w:] D. Kubacka-Jasiecka (red.), *Człowiek wobec zmiany. Rozważania psychologiczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
44. Wojciechowska J. (2005), *Okres wczesnej dorosłości. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać?,* [w:] Brzezińska A. (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa,* Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
45. Wojtasik B. (1993), *Doradca zawodu – studium teoretyczne z zakresu poradoznawstwa*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
46. Wojtasik B. (1998), *Z podstaw poradoznawstwa*, Zeszyt 2, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
47. Wojtasik B. (2003), *Refleksyjne konstruowanie kariery życiowej w ponowoczesnej codzienności*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja", Nr specjalny.
48. Wojtasik B. (2009), *Sytuacja poradnicza – między rytuałem integracyjnym a prawdziwym spotkaniem*, [w:] Kargulowa A. (red.), *Poradoznawstwo – kontynuacja dyskursu,* Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
49. Wojtasik B. (2012), *Refleksje na temat stanu polskiego poradnictwa,* „Studia Poradoznawcze".

Recenzent: prof. dr hab. Alicja Kargulowa

About transgression in adult education and counselling

Key words: early and middle adulthood, transgression, personal transgression, transgressive experience, psychological border, counselling and educational situation in lifelong perspective.

Summary: In the following article I would like to present personal transgressions of adults that may happen in educational and counselling situation. Subject areas of classes connected with professional helping and counselling, concerning directions and methods of making changes in life, are becoming a source of transgressive experience for some students and almost all counselled adults. I am presenting present different kinds of personal transgression and processes connected with experiencing them.

Dane do korespondencji:
Dr Alicja Czerkawska
Zakład Pedagogiki Społecznej i Poradoznawstwa
Wydział Nauk Pedagogicznych DSW
ul. Strzegomska 55, 53-611 Wrocław
e-mail: alicja.cze@gmail.com

Edukacja Dorosłych 2012, nr 2 ISSN 1230-929 X

Agnieszka Bzymek

RETROPOWROTY. POKOLENIE *RE-RUN*, *SYNDROM PIOTRUSIA PANA* I PUŁAPKA NOSTALGII

Słowa kluczowe: nostalgia, Pokolenie Powrotów, retropowroty, sentymentalizacja przeszłości.

Streszczenie: Doba ponowoczesności niedająca stabilizacji i poczucia bezpieczeństwa kieruje dorosłych w stronę retropowrotów. Ucieczki w przeszłość są rekcjami wynikającymi z lęków przed dorosłością i odpowiedzialnością. Kultura masowa oraz koncerny przemysłowe wyzwalają i propagują określony styl życia pokolenia określanego mianem *Re-Run*, dokonującego sentymentalizacji przeszłości oraz niechętnego do myślenia o przyszłości. Oddawanie się nostalgicznym wspomnieniom podsyca przemysł odwołujący się do minionej epoki – lat 60., 70. czy 80. Artykuł poniższy stanowi refleksję nad zachowaniami kreowanymi przez rzeczywistość społeczno-kulturową oraz stanowi próbę dostrzeżenia skutków retropowrotów.

Punkt stabilny na mapie destabilizacji

Ramy społeczno-kulturowego świata wydają się być mało stabilnym punktem istnienia współczesnego człowieka, zwłaszcza tego, który znajduje się u progu liminalności (Turner 2005) w stanie pewnego zawieszenia, przekraczania granicy i dokonywania pierwszych dojrzałych wyborów. Młodzi ludzie uwikłani w relacje z symbiotycznymi, nadopiekuńczymi matkami, z doświadczeniem braku ojca i doznawaniem jego głodu, zanurzeni w rzeczywistość kulturową lansującą określony sposób istnienia, uciekają od dorosłości (Bzymek 2009). Dorosłość budzi opór i lęk. Lepiej o niej nie myśleć, żyć teraźniejszością lub – co zdaje się być nowym trendem – uciekać w przeszłość. Tak oto retro staje się określonym stylem życia i funkcjonowania propagowanym w obrazowirtualnych realiach pokolenia *Re-Run*.

Zbigniew Kwieciński pisał o różnych reakcjach na kryzys i zmianę w kontekście tożsamości pedagogiki polskiej doby przełomu (Kwieciński 1993). Ucieczka staje się wśród nich powszechną i wygodną opcją niewymagającą zaangażowania. Ucieczkowe reakcje mogą być różne – od reakcji ucieczkowych w obrębie zachowań eskapistycznych skupiających się na ucieczkach na zewnątrz, w siebie bądź do tyłu, po idiosynkrazje i konwersje oznaczające przystosowanie pozorne (ibidem). Grunt, aby nie dopuszczać do zmiany – przeszłe jest znajome, a przez to bezpieczne, zaś zmiana prowokuje destabilizację i poczucie zagrożenia. Podobnie

Re-Run szuka w kryzysie punktu stabilizacji odwołując się do tego, co minione – znane i bezpieczne.

Konstruowanie siebie w pokoleniu *Re-Run*

Nic nie jest pewne w rzeczywistości budowanej na zasadzie hipermarketu kultury. Czas uniwersaliów minął. Podważenie wielkich narracji czy oświeceniowego rozumu nie zbudowało poczucia bezpieczeństwa – w świecie, gdzie wszystko jest możliwe – kanony nie obowiązują – chaos nie daje stabilizacji. Gordon Mathews pisał o supermarkecie kultury (Mathews 2005), w którym człowiek konstruuje siebie na zasadzie dobierania towaru ze sklepowych półek. Jest tym – kim kreuje go kultura masowa, staje się tym – kim chce być, niczym bohater spektakularnych komercyjnych produkcji filmowych. Z kolei Zygmunt Bauman dowodził (Bauman 2000) funkcjonowania jednostek wypełniających rolę konsumenta zastępującego dotychczasowe role społeczne i zawodowe.

Skoro w dobie ponowoczesnej konstruować siebie można w oparciu o sklepowy towar, co więcej, realnym staje się budowanie *ja* w oparciu o techniki *stwarzania siebie* (Jacyno 2007) w całkowitej opozycji do wartości czy autorytetów (kim są dzisiejsze autorytety i co znaczą?!), opcją dostępną młodym stają się retropowroty. To powroty do przeszłości, gdzie nostalgia staje się synonimem obrazu utraconego dzieciństwa, symbolem iluzji i przeceniania tego, co było.

Oddawanie się nostalgicznym wspomnieniom przez młodych ludzi (biorąc pod uwagę, że młody doby ponowoczesnej to także czterdziestolatek), zdaje się być wyrazem ucieczki przed odpowiedzialnością. Zafascynowanie przeszłością jest na tyle istotne i głębokie, iż to skutkuje niechęcią wobec planowania przyszłości. *Re-Run* – „Pokolenie powrotów" – to rzesze młodych i wykształconych osób uciekających od przyszłości. Przyszłość jest niepewną sferą, podobnie jak teraźniejszość przynosząca niepokój tożsamościowy, kulturowy i społeczny. Jeśli uznać, że masowe koncerny dążą do wykradania tęsknot młodych w celu zapanowania nad nimi, tudzież sterowania i napędzania określonych stylów bycia, potrzeb i pożądań, należałoby przyznać, iż w stylu *Re-Run* osiągnęły komercyjny sukces. Młodzi okazali się być wyjątkowo podatnymi na podróże w przeszłość i dokonując sakralizacji młodości i minionego czasu, uznali za cel sam w sobie pozostawanie w stanie beztroski, przyjmując za motto słowa Piotrusia Pana: (…) *Nikt mnie nie złapie i nie zrobi ze mnie dorosłego* (Barrie 1991, s. 176).

To miał być nostalgiczny powrót do raju dzieciństwa. Dziennikarze (…)*, urodzeni na początku lat 80. postanowili na pół roku przenieść się w czasy PRL. Kupili fiata 126 p, zamieszkali w bloku z wielkiej płyty, do pokoju wstawili meblościankę i maszynę do pisania* (Ozminkowski 2012, s. 50).

Powroty *Re-Run* skutkują jednak wypaczeniem obrazu, ograniczają się bowiem do zabawy – w tym wypadku – PRL-owską estetyką – w żadnym razie do świadomości historycznej. Jak wskazują badania dotyczące wiedzy o przeszłości

kraju – siedemdziesiąt procent osiemnasto-, dziewiętnastolatków nie potrafi podać nazwy Polski obowiązującej przed III Rzeczpospolitą, zaś sześćdziesiąt procent kojarzy okres PRL przede wszystkim z designem… (ibidem). Toteż w design ucieka. Tysiące zaglądających na stronę internetową *Born in PRL* na Facebooku dowodzą zafascynowania *Rejsem*, *Misiem Uszatkiem* czy *Bolkiem i Lolkiem* (ibidem), by nie wspominać setek fanklubów PRL-owskich filmów i seriali wraz z ich absurdalnym i groteskowym humorem ukazującym minioną rzeczywistość w krzywym zwierciadle. Do tego dochodzi promowanie nostalgii poprzez koncerny przemysłowe i media szerzące kult czasów PRL czy portale propagujące określony styl muzyczny, świat reklam designowskich mebli, wyposażenia, sprzętu oraz mody sugerujących styl lat 50., 60. czy 70. minionego wieku. Wreszcie popularnym staje się łączenie nowoczesności z przeszłością, dokonywanie chociażby mariaży elektronicznego sprzętu fotograficznego z wyglądem odwołującym do klasyki, wprowadzanie programów typu Retro Camera, co ukazuje rozprzestrzeniające się w kulturze zjawisko *retromanii* jako: (…) *niewiary w nowe czasy i ucieczki w stare pomysły i stylizacje* (…) (Chaciński, Dąbrowski 2012, s. 125). Tylko, na ile młodzi dostrzegają kontekst przeszłości, na ile zaś ich powroty są ucieczkami przed dobą ponowoczesną niczego niegwarantującą ani w sensie kulturowym, ani ekonomicznym? Czy rzeczywiście młodzi pragną powrotu do czasów kolejek, strajków i propagandy? Można przecież również dowodzić, że dzisiejsze realia choćby korporacyjne mają się nijak do wolności czy godności człowieka. Tu socjalistyczna „norma" zostaje zastąpiona „rekordem" i komputerową kontrolą pracownika motywowanego do określonej liczby „kliknięć" na klawiaturze w danym czasie…

Damian Barr, pisarz i dziennikarz uczestniczący w tworzeniu raportu o *Re-Run* z 2010 roku, instytucji finansowej z Edynburga *Standard Life* twierdzi: *Nie chcemy być już dziećmi, ale nie chcemy też starzeć się. Chcielibyśmy być wiecznie młodzi. Jesteśmy Piotrusiami Panami, którzy wydają o wiele więcej pieniędzy i poświęcają o wiele więcej czasu na poszukiwanie młodości niż ich dziadkowie czy rodzice. Dla nas wejście w czterdziestkę oznacza tak naprawdę ponowne wejście w trzydziestkę* (Żak 2012, s. 17). I dodaje: (…) *Wracamy do przeszłości, ponieważ teraźniejszość jest dojmująco pesymistyczna. Może wydaje nam się, że ożywiając dawne, dobre czasy sprawimy, że do nas powrócą?*" (ibidem, s. 18). Czy nie jest to wyraz magicznego myślenia dziecka, które wierzyć chce, że jeśli teraz przejedzie żółte auto, to jego życzenie się spełni? Zatem powroty – ucieczki to substytuty niezaspokojonych w dobie ponowoczesnej potrzeb – bezpieczeństwa, akceptacji czy uznania. To chęć cofnięcia czasu do momentu prenatalnego, do stanu bezwarunkowego doświadczania bezpieczeństwa.

Nostalgia – korzyść czy zagrożenie?

Badania dr Anny Branieckiej z SWPS dotyczące nostalgii jako złożonego uczucia (ibidem) ukazują wspomnianą emocję w postaci afektu pozytywnego rozumianego jako przywoływanie przyjemnych wspomnień oraz negatywnego – jako poczucia utraty obiektu owych wspomnień. Dzięki złożoności nostalgii możliwym staje się pełne przeżywanie rzeczywistości i przekształcanie smutku w nostalgię. Zatem umiejętność przywoływania nostalgii może być metodą przeciwdziałania długotrwałemu obniżaniu się nastroju i kryzysom psychicznym. Co więcej, Clay Routledge (North Dakota State University) twierdzi, że nostalgia jest emocją pozytywną podnoszącą nastrój, dającą poczucie wartości nas samych i naszego życia, pozwalająca na dobre relacje z innymi (ibidem). Nostalgia, według badań pod kierunkiem Tima Wildschuta (ibidem), podnosi nastrój, poprawia samoocenę i wzmacnia relacje z innymi poprzez pogłębianie więzi i chęci bezinteresownej pomocy drugiemu człowiekowi oraz jest źródłem dobrostanu psychicznego jednostki. Ponadto nostalgia może być postrzegana jako specyficzny rodzaj pamięci biograficznej, w której autor snuje opowieść o przeszłości, skupiając się na przeżyciach własnych i relacjach z innymi, gdzie dominujące wspomnienia dotyczą pozytywnych zdarzeń. Tym samym sięganie po przeszłość w sytuacji smutku i osamotnienia ma na celu podniesienie nastroju i osłabienie lęku przed śmiercią – co zwłaszcza w dobie kreowania wiecznej młodości zdaje się mieć istotne znaczenie. Według Constantine Sedikides i Joachen Gebauer z kolei, nostalgia to *balsam dla poranionej psyche*, który *niczym tarcza chroniąca umysł przed ciemnymi myślami, chroni przed psychologicznymi załamaniami w przyszłości* (ibidem).

Nostalgia postrzegana bywa wreszcie jako zagrożenie dla osób z depresją. Według Joachena Gebauera (ibidem), możliwym staje się pogorszenie psychicznego dobrostanu, ponieważ chroniczne cierpienie nie pozwala znaleźć nici łączącej *ja* pozytywne z przeszłości z negatywnym odbiorem siebie w teraźniejszości. Zatem dochodzi do dysonansu wynikającego z dwóch sprzecznych ze sobą obrazów – idealizowanym *ja* czasu minionego i *ja* zagubionym wizerunkiem w supermarkecie kultury. Ani jeden ani drugi wizerunek nie jest prawdziwym odbiciem jednostki, która doświadczając tożsamościowego chaosu zaczyna szukać dróg rozwiązania w retropowrotach.

Na ratunek przychodzi nostalgia konsumencka odwołująca się do produktów wiążących się z wczesną dorosłością, kiedy dokonywane są pierwsze świadome wybory konsumenckie wpisujące się w pamięć i świadomość, zwyczajnie wkrada się do emocji człowieka, prowokując zakup tego, co kojarzy się z konkretnymi wydarzeniami z przeszłości i tym samym odwołuje do sentymentu. Nie wydaje się to mieć nic wspólnego z rozwojem młodego człowieka czy budowaniem jego konstruktywnych wyborów, choćby i konsumenckich. Słabość emocjonalna bowiem jednostek z pokolenia *Re-Run* trawionych przez brak poczucia

bezpieczeństwa skazuje ich na reakcje ucieczkowe w tył, na powroty do przeszłości, którym towarzyszy jednocześnie brak myślenia perspektywicznego oraz zamykanie się w sferze wspomnień niebędących jakimkolwiek narzędziem stymulującym do budowania przyszłości.

Podsumowanie

Nostalgia jako sentymentalna podróż w przeszłość, wspominanie minionego bez konieczności dokonywania dewaloryzowania teraźniejszości wydaje się być zjawiskiem niegroźnym i nieszkodliwym. Powroty do przeszłości to przecież swoiste odtwarzanie własnej biografii, to forma autoterapii, jak pisał Duccio Demetrio (Demetrio 2009). Powroty to nie ucieczki, przecież podróże w minione lata mają swój kres w teraźniejszości, w odnajdywaniu siebie we współczesności, w realiach kultury również masowej, w której samemu określa się stopień uczestnictwa i zgodę własną na określone treści, zachowania czy wybory. Można wracać, a nie uciekać, można wybierać styl retro i budować siebie w odniesieniu do całości kulturowo-społecznej, bez konieczności stosowania zachowań eskapistycznych. Analogicznie – można lubić *Misia Uszatka*, a *Piotrusiem Panem* nie być, ale bywać.

Bibliografia

1. Barrie J. M. (1991), *Przygody Piotrusia Pana. Piotruś Pan w Ogrodach Kensingtońskich*, Wydawnictwo Dolnośląskie, Wrocław.
2. Bauman Z. (2000), *Globalizacja*, PIW, Warszawa.
3. Bzymek A. (2009), *Syndrom Piotrusia Pana: niedojrzałość w kulturze konsumpcji*, [w:] *Obraz. Przestrzeń. Popkultura*, pod red. M. Mendel, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
4. Chaciński B., Dąbrowski K. (2012), *Fotografia instant i smart*, „Polityka" 17/18, 2012.
5. Demetrio D. (2009), *Pedagogika pamięci*, Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź.
6. Jacyno M. (2007), *Kultura indywidualizmu*, PWN, Warszawa.
7. Kwieciński Z. (1993), *Mimikra czy sternik? Dramat pedagogiki w sytuacji przesilenia formacyjnego*, [w:] Kwieciński Z., Witkowski L. (red.) *Spory o pedagogikę. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, IBE, Warszawa.
8. Mathews G. (2005), *Supermarket kultury*. PIW, Warszawa.
9. Ozminkowski V. (2012), *Good Morning PRL*, „Newsweek", 39/2012.
10. Turner V. (2005), *Gry społeczne, pola i metafory. Symboliczne działanie w społeczeństwie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
11. Żak P. (2012), *Powroty przeszłości*, „Charaktery", 3/2012.

Recenzent: dr hab. Wojciech Horyń, prof. WSH

Retro - return. *Re-Run* generation,
***Peter Pan Syndrome* and the Nostalgia Trap**

Key words: nostalgia, Re-Run generation, retro-returns, sentimentalisation of the past.

Summary: Postmodernity, refusing stabilisation and security, directs adults in the direction of retro – returns. Escapes into the past are reactions resulting from fear of adulthood and responsibility. Mass culture and industrial concerns set off and spread a particular life style called Re-Run, sentimentalising the past and discouraging thinking of future. Indulging in nostalgic memories fosters industry relating to the past era – '60s, '70s or '80s. The following article is a reflection on behaviours created by socio-cultural reality and is an attempt at finding results of retro-returns.

Dane do korespondencji:
Dr Agnieszka Bzymek
Ateneum Szkoła Wyższa
Wydział Studiów Edukacyjnych
ul. 3 Maja 25
80-802 Gdańsk
e-mail: bzyma@autograf.pl

Edukacja Dorosłych 2012, nr 2 ISSN 1230-929 X

POSZUKIWANIA BADAWCZE ANDRAGOGÓW

Barbara Szojda

FEMINIZM W NARRACJACH KOBIET POCHODZĄCYCH ZE ŚRODOWISK WIEJSKICH

Virginia Woolf stwierdziła, że (…) *kobiety nie mają ojczyzny* (Woolf za: Ksieniewicz 2006, s. 29), przyszło im żyć w świecie zdominowanym przez mężczyzn. Każde odstępstwo od normy postępowania wyznaczonej przez patriarchalny system władzy okupione jest ogromnym wysiłkiem i charakteryzuje się determinacją. Ale mimo wszystko jest możliwe. Schematy postępowania i wzorce ról płciowych uznane za „adekwatne" dla danej płci wynikają ze stwierdzenia, że kobiety i mężczyźni posiadają naturalne predyspozycje do wykonywania „swojej" roli płciowej (Sobolczyk 2008). Zgodnie z tym przekonaniem, każdy z nas odgrywa w życiu wiele różnych ról, mając wyznaczoną ścieżkę, po której należy stąpać. W różnych grupach społecznych, w których żyjemy i uczestniczymy, istnieją swoiste kodeksy postępowania określające zachowania dozwolone oraz niepożądane. Precyzyjnie wykreślona mapa życia, której legenda nie uwzględnia wolnych wyborów, może w ostateczności prowadzić do zachowań dyskryminujących, gdy – inspirowani jakąś ideą – postanowimy zmienić kierunek bądź cel wędrówki, niekoniecznie akceptowany przez otaczające nas środowisko.

W pokonywaniu barier wynikających z dyskryminacji względem kobiet ogromne znaczenie miało pojawienie się filozofii feministycznej. W ciągu lat, kiedy konstytuowały się ruchy feministyczne, owa ideologia obrosła w różne mity i wciąż przez wiele osób jest odrzucana. Charakterystyczny dla feminizmu jest jego pluralizm. Nie ma jednego feminizmu. Według Kazimierza Ślęczki, wspólnym jądrem scalającym różne odłamy feminizmu jest specyficzny sposób myślenia o świecie i o potrzebie zmian. Istotą jest zatem opis sytuacji społecznej kobiet oraz jej krytyczna ocena (Ślęczka 1999).

Problematyka kobieca w badaniach naukowych pojawia się coraz częściej. Jednakże w podejmowanej refleksji nad sytuacją współczesnych kobiet więcej uwagi poświęca się mieszkankom miast pracującym zawodowo czy to w szeroko

rozumianym przemyśle, czy w usługach. Dotychczas marginalizowano zagadnienia dotyczące kobiet zamieszkałych na wsi. Włączenie w refleksję badawczą uwarunkowań życia kobiet na obszarach wiejskich zyskuje na znaczeniu, gdyż coraz częściej zdarza się, iż to kobieta zajmuje się prowadzeniem gospodarstwa rolnego lub podejmuje zatrudnienie w innej sferze działalności niż rolnictwo (Siemieńska 1990). Poza zwiększoną aktywnością zawodową kobiet obserwuje się wzrost migracji ludzi z miasta na wieś. Oznacza to, że liczba kobiet mieszkających na obszarach wiejskich będzie wzrastać.

Kolejnym powodem do podjęcia refleksji nad sytuacją kobiet mieszkających na obszarach wiejskich jest fakt, iż mieszkanki wsi obarczane są podwójną stereotypizacją – po pierwsze kobieta, po drugie wiejska. Wobec powyższego należy określić, co zawiera w sobie termin „kobieta wiejska". „Kobieta wiejska" w stereotypowym ujęciu utożsamiana jest z osobą pracującą w gospodarstwie rolnym, zacofaną, niezadbaną, niewykształconą. Wiele w tym niesprawiedliwości, gdyż kobiety wiejskie stanowią heterogeniczną grupę społeczną i zawodową. Nie istnieje jeden model życia, według którego żyją. Zwiększona mobilność, ułatwiony dostęp do różnorodnych środków masowej komunikacji do „szerokiego świata" uwidoczniły różne style życia, normy postępowania, obyczaje, jednocześnie sprawiły, że stereotypy płci uległy przedefiniowaniu (Strykowska 2011). Wraz z procesem modernizacji wsi, rozwojem obszarów wiejskich, migracjami z miast na wsie, wzrastał także poziom wykształcenia kobiet mieszkających na wsi (Psyk-Piotrowska 2008).

Poszerzenie pól aktywności wiąże się jednak z charakterystycznym dla współczesnej pracującej kobiety syndromem podwójnego wiązania, konfliktem ról typowym dla kobiet aktywnych zawodowo. Na wsi jest on szczególnie odczuwalny, gdyż kobieta dodatkowo uwikłana jest w hierarchizację władzy w rodzinie i środowisku. I choć hierarchia ta ulega egalitaryzacji, kobieta w wiejskim środowisku nadal podlega opinii rodziny i środowiska lokalnego, gdyż na wsi nie pozostaje się anonimowym. Odstępowanie od tradycyjnych norm społecznych, prezentowanie nowych stylów życia przez kobiety wiejskie jest coraz częstszym zjawiskiem. Należy podkreślić jednak, że postawa emancypacyjna wymaga od kobiet wiejskich więcej wysiłku niż od kobiet mieszkających w miastach.

Metodologia

Problematyka życia kobiet mieszkających na wsi jest wciąż rzadko poruszana, dlatego istotnym było włączenie w proces badawczy różnych podejść kobiet do feminizmu. Celem badań było poszukiwanie różnic i podobieństw w postrzeganiu feminizmu i nierówności szans przez kobiety pochodzące z wiejskich środowisk. Feminizm jest filozofią, która wzbudza wiele kontrowersji. Poznanie sposobów postrzegania i definiowania feminizmu pozwala gromadzić informacje na temat społecznego wizerunku feminizmu.

W swoich dociekaniach badawczych przyjęłam jakościową strategię badawczą jako tę, która umożliwia poznanie szerszego kontekstu badanych zjawisk oraz rozpoznanie ich w warunkach naturalnych. Wybór strategii jakościowej wynikał przede wszystkim z faktu, iż badania te nie narzucają respondentkom ograniczonej liczby możliwych odpowiedzi (Łobocki 2008, s. 294). Ze względu na to, iż tematem moich rozważań jest feminizm oraz takie zagadnienia jak dyskryminacja, nierówność statusu kobiet i mężczyzn, bariery wynikające z mieszkania na obszarach wiejskich, istotne jest poznanie subiektywnych odczuć badanych kobiet. Badacze/badaczki podkreślają znaczenie badań jakościowych w poznaniu feministycznym. Strategie jakościowe są użyteczne w zgłębianiu kwestii subiektywnych, a więc indywidualnych poglądów, doświadczeń. Feministyczne badania jakościowe koncentrują się na wielu aspektach życia, osobistych doświadczeniach, a zatem uwypuklają subiektywność oraz podmiotowość (Olesen 2009).

Uznaje się, iż wszystkie metody badań jakościowych mają charakter biograficzny, gdyż koncentrują się na fragmentach ludzkiego życia, osobistych przeżyciach, doświadczeniach, wydarzeniach z życia (Kubinowski 2010). W związku z tym, w swoim postępowaniu badawczym przyjęłam metodę biograficzną, która polega na (…) *opisie i analizie przebiegu życia ludzkiego w kontekście określonego wycinka rzeczywistości społecznej* (Łobocki 2008, s. 294).

Podejmując rozważania nad postrzeganiem feminizmu przez kobiety mieszkające na obszarach wiejskich, starałam się znaleźć odpowiedź na takie pytania jak: Jak kobiety definiują feminizm? Jak kobiety opisują feminizm? Jaki jest stosunek kobiet do feminizmu? Jaki jest obraz feministki w narracjach kobiet? Jaką postawę przyjmują kobiety wobec feministek i feministów? W czym przejawia się dyskryminacja kobiet? Jakie bariery spotykają kobiety w życiu codziennym z powodu własnej płci i miejsca zamieszkania?

W celach badawczych posłużyłam się techniką wywiadu narracyjnego, dzięki której możliwe było poznanie przekonań, sądów osób badanych, ale co najistotniejsze, wyrażonych za pomocą słów moich rozmówczyń. Perspektywa narracyjna pozwala skoncentrować się na ludzkich uczuciach, przemyśleniach, działaniach (Horsdal 2004). Wsłuchując się w narracje kobiet, które wzięły udział w badaniach, miałam możliwość poznania szerszego kontekstu problematyki kobiecej, dotarcia do subiektywnych spostrzeżeń, spojrzenia na świat z punktu widzenia moich rozmówczyń. Wielu badaczy twierdzi, iż jakościowy wywiad badawczy jest nienaukowy. Jednakże Steinar Kvale twierdzi, że gdyby nie było rozmowy, na której wywiad jakościowy się opiera, zdobycie wiedzy w naukach społecznych byłoby praktycznie niemożliwe. Gdyby nie było rozmowy, nie następowałyby interakcje między ludźmi, a więc nie można byłoby nabywać wiedzy (Kvale 2004).

Kobiety mieszkające na wsi często postrzegane są jako zacofane, niewykształcone, pracujące jedynie na roli. Przeprowadzone wywiady wskazują, że są to stereotypy, które niewiele mają wspólnego z rzeczywistością. Współczesna społeczność wiejska to heterogeniczna grupa osób. Potwierdzają to sylwetki

kobiet, które wzięły udział w badaniach, bowiem w grupie badawczej znalazły się osoby mieszkające na wsi od pokoleń, wspomagające prace w gospodarstwie rolnym; osoby mieszkające na wsi niezwiązane z działalnością rolniczą; osoby mieszkające na wsi od zawsze, które dawniej uczestniczyły w prowadzeniu gospodarstwa rolnego, dziś jednak zmierzające w kierunku pozarolniczej aktywności zawodowej, oraz osoby napływające z dużych miast, mieszkające na wsi od minimum dziesięciu lat, zajmujące się pozarolniczą działalnością. Co istotne, w trakcie badań ukazały się różne podejścia i interpretacje feminizmu, nierówności szans, a zatem potwierdza się fakt niejednorodności społeczności wiejskiej. Różnorodne sposoby postrzegania feminizmu i nierówności szans wynikać mogą z wieku oraz poziomu wykształcenia, jakim legitymują się kobiety.

W przeprowadzonych przeze mnie badaniach udział wzięło siedem kobiet w wieku od 27 do 53 lat. Wszystkie mieszkają na wsi. Trzy z nich aktualnie są aktywne zawodowo (w tym dwie kobiety nadal wspierające prace w rodzinnym gospodarstwie rolnym), cztery zajmują się prowadzeniem gospodarstwa domowego. Struktura wykształcenia rozmówczyń układa się następująco: zawodowe – 2 kobiety, średnie – 2 kobiety, wyższe – 3 kobiety. Liczba osób włączonych w proces badań uzależniona była od stopnia wyczerpania interesującego mnie zagadnienia. Po przeprowadzeniu siedmiu wywiadów dostrzegłam, że nie pojawiają się już żadne nowe, istotne wątki. Badania zostały zrealizowane na terenie województwa podkarpackiego w terminie: 09.2011–05.2012. Moje rozmówczynie są mieszkankami wsi: Brzeźnica, Lubzina, Paszczyna, Pustków, Zawada.

Feministyczne narracje

Choć z pozoru wydawać by się mogło, że feminizm to teoria klarowna, niełatwo odkryć, co się pod nią kryje. Kobietom trudno zrozumieć feminizm, kłopoty z interpretacją zapewne nie pozostają bez wpływu na dokonywanie wyborów, ponieważ jeśli czegoś nie rozumiemy, nie jesteśmy w stanie utożsamiać się z tym. Feminizm identyfikowany jest z walką płci, kobiety uważają, że feminizm współcześnie jest przerysowany, nie do końca potrafią uchwycić sens tej ideologii.

Maria: *Myślę, że chodzi tutaj o równouprawnienie, bo kobiety walczą o to, by były na równi traktowane z mężczyznami.* Ewa: (...) *feminizm, to wywalczenie praw kobiet do nauki, głosowania.* Joanna: *Samego tego słowa nie rozumiem, bo dla mnie jest to takie sztuczne walczenie o prawa kobiet***.**

Jednocześnie pojawiają się głosy, iż feminizm przyniósł kobietom nowe prawa, zatem kobiety doceniają także pozytywny wpływ tej filozofii na życie kobiet: Maria: *Teraz mają więcej swobody i to chyba dzięki feminizmowi. I tak sobie myślę, że ten feminizm przyczynił się w sposób pozytywny do obecnej sytuacji kobiet.*

Feminizm utożsamiany jest z czymś sztucznym i chłodnym, wynaturzonym – wbrew stereotypowej roli kobiecej, która ma za zadanie tworzyć ciepło, rodzinę – zdaniem kobiet jest zaprzeczeniem apoteozy rodziny:

Joanna: *Feminizm kojarzy mi się z Kazimierą Szczuką, kojarzy mi się z feminą, kojarzy mi się w sumie ze złymi wartościami.* Lucyna: *Rola kobiety polega na tworzeniu domu, dbaniu o to, by członkowie rodziny czuli się bezpieczni. Wydaje mi się, że feminizm to coś zimnego. Coś takiego sztucznego.*

Powszechnie przypisuje się kobietom delikatność, wrażliwość, uczuciowość. Takie są stereotypowe cechy określające kobietę. Natomiast feministki występują jako antyteza tych cech. Zdaniem respondentek, kobiety-feministki nie są ani delikatne, ani wrażliwe.

Maria: *Feministki, to te co tak chodzą po mieście i krzyczą (śmiech). Nie widzę też takiej feministki, takiej walczącej, że idzie do kopalni pracować. Myślę, że to taka kobieta, która nie ma rodziny.*

W perspektywie niezrozumiałych działań feministek występujących w mediach kobiety odrzucają środowiska feministyczne, a tym samym filozofię feministyczną. Żadna respondentka nie przyznaje się do takich poglądów, a tym bardziej nie utożsamia się ze środowiskami feministycznymi:

Maria: *Ja osobiście raczej nie przyłączyłabym się do żadnych feministek. To raczej nie dla mnie. Wolę Koło Gospodyń Wiejskich (śmiech).*

Uznaje się często, że kobiety jako dyskryminowane, same muszą walczyć o swoje prawa. Wobec tego próbowałam znaleźć odpowiedź na pytanie, czy mężczyzna może być feministą? Respondentki wykluczały taką możliwość. Natomiast pojawił się głos, iż mężczyzna zainteresowany problematyką kobiecą mógłby więcej zdziałać. Być może w patriarchalnym świecie szybciej przyniosłyby efekty krzyki mężczyzn niż krzyki kobiet opowiadających się za równouprawnieniem:

Dominika: *Mężczyzna też może być feministą. Myślę, że to nawet byłoby lepiej.* (…) *Mężczyzna, który jest wrażliwy na problemy kobiet, wydaje mi się, że byłby bardziej obiektywny.*

Zbyt stromo na Olimp?

Bez względu na wiek, płeć, wyznanie czy kolor skóry każdy człowiek potrzebuje bezpieczeństwa, uznania, godnego traktowania, możliwości zarobku, rozwijania własnej osobowości. Niestety rzeczywistość społeczna uwidacznia wiele barier, z którymi muszą zmierzyć się kobiety. Przykładów niezrozumiałych nierówności jest wiele, lecz w kulturze androcentrycznej, gdzie liczy się tylko męski punkt widzenia, kobietom trudno wyswobodzić się z męskiej dominacji. Istotne jest więc dotarcie do kobiecej analizy codzienności. Podejmując rozważania na temat równouprawnienia, kobiety zauważały, że nie ma czegoś takiego jak równość szans kobiet i mężczyzn:

Małgorzata: *Już od dziecka zaczyna się nierówność szans. Od dziewczynek zawsze wymaga się, by były grzeczne i ułożone.* Lucyna: *Nie ma równych szans kobiet i mężczyzn.*

Samo dostrzeżenie nierównych szans kobiet i mężczyzn jest dużym postępem. Wśród przyczyn nierówności najczęściej wymienia się aspekt biologiczny, a więc to, że kobiety rodzą dzieci. Posiadanie dzieci jest dla kobiety zarówno źródłem nierówności, jak też barierą znalezienia pracy, zaistnienia w przestrzeni publicznej. Znamienne jest także stwierdzenie, iż kobiety same uznają, że nie są stworzone do aktywności w życiu publicznym. Myślą, że nie są zdolne na tyle, by uczestniczyć w życiu publicznym, lub też boją się krytyki ludzi z otoczenia:

Małgorzata: (...) *Często same kobiety myślą, że się nie nadają do życia publicznego, albo też obawiają się krytyki innych ludzi i dlatego może się boją podejmować taką aktywność.*

Poza tym kobiety uważają, że w kwestiach prawnych przedstawiciele obu płci są traktowani równo, jednak mężczyźni mimo to blokują udział kobiet we władzy:

Dominika: *Jeśli chodzi o kodeksy, o prawa, to już wszystko jest zrobione tak, żeby było to równouprawnienie, no i chyba to jest tak dobrze zrobione. Raczej tak pchają te kobiety do przodu.* (...) *takie zapisy muszą być, żeby w ludziach coś się zmieniło.* (...) *widać jak mężczyźni próbują kobiety stłamsić i nie dopuszczać do najwyższych szczebli. Bo chyba czują się zagrożeni.* (…) *Widocznie się ich boją. Na takich szczeblach najwyższych widać jak tłamszą te kobiety: – żeby tylko nie tu, żeby tylko nie tu.*

Z badań wynika, że kobiety mają świadomość nierównego traktowania. W czym zatem przejawia się owa dyskryminacja?

Kobiety, które wzięły udział w badaniach, najczęściej dostrzegają dyskryminację w wysokości wynagrodzenia. Dyskryminację można zauważyć również na polu aktywności kobiet w przestrzeni publicznej. Mężczyźni utrudniają kobietom objęcie różnych funkcji publicznych. Kobieta w polityce postrzegana jest nieprzychylnie. Trudności w aktywności zawodowej kobiet spowodowane są także dyskryminacją kobiet-matek. Aby do czegoś dojść, kobiety muszą pracować ze zdwojoną siłą, muszą przejść swego rodzaju chrzest bojowy, co jedna z moich rozmówczyń określiła w następujący sposób:

Dominika: *kobieta chyba musi sobie zasłużyć na to. Jak to się mówi... musi falę przejść jak w wojsku... musi dużo więcej pracować na swój sukces niż facet.*

Rozmówczynie zwracają uwagę na ograniczenia w rozwoju kariery zawodowej, bo wciąż muszą wybierać między pracą a rodziną. Jednak wszystkie kobiety, które wzięły udział badaniach, są mieszkankami wsi. Czy mieszkanie na wsi generuje dodatkowe problemy, bariery, ograniczenia?

Podstawowy problem wynika z położenia geograficznego – duża odległość od miasta. Kobiety muszą tracić sporo czasu i energii na wyprawę, aby uregulować

sprawy urzędowe, zrobić zakupy czy skorzystać z opieki medycznej, wyjazd do kina trzeba planować kilka dni wcześniej.

Poza problemami z mobilnością, życie na wsi warunkowane jest czymś, co można określić różnicami świadomościowymi. Obecnie na wsi obserwuje się ścieranie nowoczesności z tradycją, co zresztą oddają wypowiedzi kobiet mieszkających w społeczeństwach wiejskich:

Joanna: (...) *moje poglądy się trochę różnią, mam bardziej tolerancyjne poglądy od takich typowych mieszkańców wsi.* (...) *Takie typowe myślenie wiejskie też polega na takim stwierdzeniu, że mieszkam na wsi a nie hoduję żadnych kur, krów itd.* (...) *Tutaj jak się położę przed domem żeby się poopalać, a np. śliwki nieoberwane, sąsiadka patrzy i myśli sobie: babo obrywaj te śliwki i rób kompoty, a nie ty tu leżysz! (śmiech).*

Realizacja własnych planów, marzeń, a nawet projektowanie tych marzeń, zależy w dużej mierze od środowiska, w którym żyjemy. Jeśli pragnienie rozwoju własnej osobowości będzie postrzegane negatywnie, trudno będzie cokolwiek zmienić w świadomości kobiet, które często wierzą, że ich rola polega jedynie na znalezieniu męża i rodzeniu dzieci. Choć rodzina jest ważna, trzeba także wierzyć we własne siły, możliwości i próbować samodzielnie projektować własną przyszłość.

Na rozdrożu – strategie adaptacyjne (czy emancypacyjne?)

Życie współczesnej kobiety obarczone jest presją bycia doskonałą. Powinna perfekcyjnie wyglądać, mieć szczęśliwą rodzinę, piękny dom, powinna angażować się w pracę zawodową. A to tylko kilka wymogów z długiej listy społecznych oczekiwań. Kobiety mieszkające na wsi poza tym muszą jeszcze bardziej walczyć z uciążliwą presją społeczną, gdyż każde ich działanie wystawione jest na widok publiczny, dodatkowo muszą mieć pięknie zadbane ogrody, uprawiać pole czy hodować zwierzęta.

Posiadanie rodziny, zajmowanie się domem, aktywność zawodowa to kwestie, które trudno połączyć. A co dopiero perfekcyjnie realizować wszystkie zadania związane z daną rolą. Jak twierdzi Ulrich Beck: (…) *rodzina zmusza do stałego żonglowania wieloma przeciwstawnymi ambicjami dotyczącymi wymogów pracy zawodowej, wykształcenia, obowiązków wobec dzieci i tego całego kramu związanego z gospodarstwem domowym* (Beck 2004, s.114). Kobiety wiejskie muszą balansować pomiędzy tradycyjnie postrzeganą rolą kobiety, a rolą kobiety nowoczesnej, która ceni sobie niezależność, poddaje krytyce tradycyjny układ władzy, oraz którą cechuje samoświadomość (Willan-Horla 2008). Sprostanie wymogom współczesnego świata jest dość karkołomnym zadaniem. A jak radzą sobie kobiety w tej cyrkowej roli, którą narzucił im współczesny świat? Jak udaje im się chodzić, a może nawet tańczyć, po linie zawieszonej między tradycją a nowoczesnością? Jakie strategie przyjmują?

Wyodrębnić możemy kierunki działań: adaptacyjne i emancypacyjne. Strategia adaptacyjna oznacza przystosowanie się do zastanych warunków życia, podejście tradycjonalistyczne. Adaptację utożsamiać można z postawą konformistyczną, zależną, cechującą się niechęcią i strachem przed zmianą. Natomiast strategie emancypacyjne oznaczają postawę innowacyjną, odważną, racjonalną – promującą postęp, uwalniającą od stwierdzeń „tak było zawsze" (Willan-Horla 2008).

Kobiety mieszkające w środowiskach wiejskich, które od zawsze uznawane były za tradycyjne, muszą pokonywać dłuższą drogę w odchodzeniu od tradycji, gdyż wszystkie ich działania są doskonale widoczne dla lokalnej społeczności:

Joanna: (…) *gdybym mieszkała w dużym mieście, to bym na przykład pozwalała zbliżać się do siebie. Ale z mieszkańcami wsi nie chcę się zbyt integrować, bo na przykład dużo rzeczy mogłoby im się nie spodobać w moim życiu.*

Pojawiają się obawy przed oceną innych, doskonale można zauważyć mechanizm działania kontroli społecznej na wsi. Mimo pewnych oporów zauważyć można, że kobiety myślą już nie tylko o zakładaniu rodziny, ale także o osobistym rozwoju, ponadto angażują się w działalność społeczną, wychodzą więc poza przestrzeń domową. Wykonują zadania, które zwykle postrzegane były jako typowo męskie, a przede wszystkim marzą i dążą do realizacji własnych pragnień. Dlatego uznać można, że choć kobietom trudno oderwać się od tradycyjnego postrzegania roli kobiety w świecie, stawiają na swój rozwój, osobiście więc skłoniłabym się do uznania, że kobiety wiejskie przyjmują strategie emancypacyjne. Kieruje nimi swoista chęć zmiany. W swoich wypowiedziach podkreślają, iż żeby coś zmienić, należy coś robić i same wykazują taką postawę, zatem świadome są tego, że jeśli nie wezmą spraw we własne ręce, będą musiały tkwić w zastanej rzeczywistości:

Ewa: (…) *gdybyśmy nie robili nic, to nic by nie było i wiecznie byśmy narzekali. A tak, coś się dzieje jednak w tej wsi* (śmiech)*, czasem coś powstanie, coś się zorganizuje. Najlepiej to narzekać i nie robić nic.*

Kolejnym aspektem świadczącym o emancypacyjnym usposobieniu kobiet wiejskich jest postawa autonomiczna. W wypowiedziach respondentek uwidacznia się przekonanie, że:

Lucyna: (...) *kobieta powinna być niezależna finansowo.* Joanna: *chciałam robić to co lubię i miałam nadzieję, że sobie jakoś poradzę.*

Poczucie własnej autonomii często popycha kobiety do kroku dalej, do poszerzania pól własnej aktywności, co zresztą jest kolejnym dowodem na to, że kobiety wykazują strategię emancypacyjną:

Dominika: (…) *Ja miałam wiele marzeń i próbowałam je realizować, poznawać świat.*

W poszukiwaniu nowych pól wolności kobiety wykazują się niezwykle istotną cechą, jaką jest determinacja. A więc uznają, iż to, jak wygląda ich obecne życie, przy odpowiednim zaangażowaniu może się zmienić:

Małgorzata: *Kobieta powinna walczyć o własne prawa. Tutaj jest ciężko, wybić się stąd. Ale powinna dążyć do swoich celów.*

Wykonując dodatkowe zadania, kobiety nie są wolne od presji bycia doskonałą, wszak nadal są kobietami, które poddawane są ocenie. Jednak, jak widać, zdają sobie sprawę z konsekwencji swoich wyborów, więc czynią je świadomie, tak, by realizując jedną rolę, nie zaniedbywać drugiej:

Lucyna: Na razie tak naprawdę oddaję się funkcji Przewodniczącej Rady Rodziców, zawsze coś pomogę na innych płaszczyznach, ale raczej doraźnie, inaczej zawsze coś bym zaniedbała.

I choć kobiety nadal napotykają wiele trudności – emancypują się. Bowiem nie tylko wykonują coraz większą gamę czynności, lecz także częściej kierują życiem rodzinnym, podejmując ważne decyzje, które do tej pory były domeną mężczyzn.

Między tradycją a nowoczesnością

Rutyna w myśleniu, brak wyobraźni, niewiara w możliwości, które nie odpowiadają naszym nawykom i wymagają odmiennych postaw psychicznych – to groźniejszy nieraz nieprzyjaciel na drodze ku nowej kulturze niż zła wola. (...) *Tylko umiejętność świeżego patrzenia na rzeczywistość może nadać trwałość nowym postawom psychicznym i uchronić od wnoszenia starego bagażu w nowe formy życia* (Ossowski 2000, s.188). Czy kobiety mieszkające na wsi posiadają ową zdolność patrzenia na rzeczywistość, dostrzegając paradoksy życia?

Z przeprowadzonych badań wynika, że kobiety, choć znają pojęcie feminizmu, nie wiedzą, co ono tak naprawdę oznacza. Postrzeganie feminizmu opiera się głównie na intuicji, na tym, co zawierają przekazy medialne, w konsekwencji kobiety ustosunkowują się do niego negatywnie. Jednym z powodów negowania feminizmu jest brak odpowiedniej wiedzy. Bowiem feminizm dla respondentek jest czymś, co określają jako zimne, chłodne, wynaturzone. W wypowiedziach dostrzec można przekonanie, iż źródła feminizmu, a więc działania prowadzące do możliwości udziału w życiu publicznym przez kobiety są jak najbardziej pozytywne. Jednak żadna z kobiet, które wzięły udział w badaniach, nie utożsamia się z tą filozofią. Co zresztą nie dziwi, w pryzmacie negatywnego wizerunku feministek, który pojawia się w opiniach kobiet. Nikt przecież nie chciałby być postrzegany w ten sposób. Zdaniem kobiet, feministki to osoby zazwyczaj samotne, które kierują się chorymi wizjami, próbują walczyć z mężczyznami, zresztą upodabniając się do nich. I tak samo jak feminizm kojarzy się z zimnem, tak i postać feministki określana jest jako chłodna, niedostępna. Feministki dla badanych kobiet są antytezą kobiecości – zagubiły się, zamiast ciepłe i delikatne, są skrajne, ostre, radykalne. Respondentki utożsamiają feministki z Kazimierą Szczuką, której działania są dla nich niezrozumiałe. Niepokojące są opinie dotyczące feministek, warto zastanowić się czy ich działania nie wpływają negatywnie

na asymilowanie filozofii feministycznej, być może potrzeba innych form kształtowania świadomości feministycznej.

Pomimo negatywnego stosunku wobec feminizmu budujące jest, iż respondentki dostrzegają nierówność szans. Rozmówczynie zauważyły, że już od najwcześniejszych lat poddawani jesteśmy swoistej „tresurze". Jeśli urodziłyśmy się jako dziewczynki, musimy być grzeczne, ułożone, kiedy nie spełnimy wymogów, zostaniemy ukarane. Chłopcy mogą być niesforni, co więcej, uznaje się to za pozytywny przejaw. Być może też dlatego w dorosłym życiu kobietom trudniej walczyć o własne prawa, od zawsze musiały wyciszać swoje emocje.

W narracjach pojawiał się pogląd, iż kobiety mają i karierę, i dom, mężczyzna zaś ma jedynie karierę. A przecież dom to ich wspólnota. Przyczyną nierówności, zdaniem respondentek, jest natura, ponieważ muszą rodzić dzieci, są słabszą płcią (fizycznie). Co ciekawe, kobiety uznają, iż same siebie dyskryminują, twierdząc, że nie nadają się do pełnienia ról w sferze publicznej. Pojawia się także kwestia niedopuszczania kobiet do wysokich, rozwijających stanowisk. Kobiety twierdzą, iż mężczyźni boją się ich, dlatego blokują je na niższych szczeblach kariery zawodowej. Rozmówczynie dostrzegły nierówne szanse kobiet i mężczyzn, co jest pozytywnym objawem, znamionującym poprawę jakości życia kobiet, które w końcu zaczną walczyć o prawa tam, gdzie czują się dyskryminowane. A gdzie kobiety dostrzegają dyskryminację?

Zdaniem kobiet dyskryminację można utożsamiać z nierównymi płacami za pracę na takim samym stanowisku, z negatywnymi stereotypami: baba za kierownicą, baba-polityk. Poza tym jako dyskryminację można traktować niedocenianie pracy kobiet w domu, niezatrudnianie lub zwalnianie kobiet-matek czy też utrudnianie kobietom udziału w sprawowaniu władzy.

Jak można z tym walczyć? Zgodnie z wypowiedziami kobiet, które uczestniczyły w badaniach, należy wprowadzać odpowiednie zapisy w kodeksach prawa, by udział kobiet we władzy stanowił dokładnie 50% ogółu. Ponieważ kobieta i mężczyzna mają różny punkt widzenia, powinni współdziałać i kształtować rzeczywistość, biorąc pod uwagę obie perspektywy. Poza tym istotne jest podejmowanie działań informacyjnych, edukacyjnych, które prowadziłyby do uświadomienia, jakie kobiety mają prawa i co mogą osiągnąć. Po trzecie istotny jest czynnik ludzki, dyskryminacja zależy od otoczenia, od sumienia pracodawcy. Zatem powinniśmy się kierować myślą, że nie będzie dyskryminacji, kiedy sami nie staniemy się osobami dyskryminującymi.

W swoim życiu kobiety borykają się z wieloma barierami, wśród opinii badanych kobiet, główną barierę stanowi podwójna rola, którą muszą wypełniać. Stają przed dylematem kariera czy rodzina. Albo decydują się na trudne łączenie tych ról, albo pozostają w domu. Jeśli zdecydują się na pracę i rodzinę, muszą łączyć dwie niezwykle absorbujące role i jak twierdzą – przez dziewięć miesięcy chodzić do pracy w ciąży, a i tak najlepiej byłoby, gdyby rodziły dzieci w weekend i wracały do pracy.

Pomimo tego trudu, każda z respondentek wyraża ogólne zadowolenie z życia. Mieszkanie na wsi, choć czasem jest problematyczne, jest dla nich źródłem optymizmu. Moje rozmówczynie wśród barier wynikających z mieszkania na wsi wymieniały głównie odległość od miasta, ośrodków kultury, rozrywki. Jeśli posiada się samochód, odległość nie stanowi istotnego problemu. Poza trudnościami wynikającymi z odległości od miasta kobiety uznają, że na wsi obecnie żyje się podobnie jak w mieście. Czasem trzeba zrobić coś więcej dookoła domu. Poza tym dostrzec można ścieranie się tradycji z nowoczesnością, co wyraża się w różnicach poglądowych, świadomościowych.

Na rozdrożu, pomiędzy tradycją a nowoczesnością, kobiety muszą rozstrzygać różne dylematy. Jakie strategie przyjmują kobiety wiejskie? Kobiety mieszkające na wsi mają utrudnione zadanie, gdyż każda ewolucja na linie zawieszonej między tradycją a nowoczesnością jest doskonale widoczna dla oczu lokalnej publiczności. Trudno nie patrzeć w dół. Ale to chyba jedyny sposób, by dotrzeć do zamierzonego celu. I tak też, w mojej opinii, działają kobiety. Choć trudno im odciąć się od tradycyjnych ról przypisanych kobiecie, mają w sobie chęć zmiany, własne ambicje, dążą do rozwoju, wykazują postawę autonomiczną. W relacjach kobiet pojawia się pogląd, iż kobieta powinna być niezależna finansowo, a mąż powinien na równi uczestniczyć w prowadzeniu domu i wychowaniu dzieci. I choć czasem jest im trudno, boją się opinii, nie cofają się, po prostu czynią to mniej spektakularnie, odcinają się od tradycyjnego społeczeństwa, same definiują własne życie, kształtują swoją drogę według własnych pragnień.

Wszystkie te przykłady napawają optymizmem, bo choć feminizm obrósł w mity i nie zyskał uznania, budujące jest zaangażowanie kobiet w kształtowanie własnej codzienności. Myślę z całym przekonaniem, że biorąc po uwagę powyższe cechy kobiet, można je uznać za swoistego rodzaju katalizator przemian na wsi (Kretek-Kamińska 2008). Swoją postawą bowiem wpływać będą na reorganizację życia na wsi, nie tylko w zakresie ekonomicznym, ale także świadomościowym.

Bibliografia

1. Beck U. (2004), *Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Wyd. Naukowe Scholar, Warszawa.
2. Horsdal M. (2004), *Ciało, umysł i opowieści – o ontologicznych i epistemologicznych perspektywach narracji a temat doświadczeń osobistych,* „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja", nr 2.
3. Kretek-Kamińska A. (2008), *Charakterystyki społeczno-zawodowe badanych kobiet wiejskich na tle danych ogólnopolskich*, [w:] Krzyszkowski J. (red.): *Diagnoza sytuacji społeczno-zawodowej kobiet wiejskich w Polsce*, Warszawa.
4. Ksieniewicz M. (2006), *Źródła dyskryminacji i przemocy wobec kobiet w kulturze europejskiej,* „Prawo i Płeć", cz. 1, nr 8.
5. Kubinowski D. (2010), *Jakościowe badania pedagogiczne*, Wyd. Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.

6. Kvale S. (2004), *InterViews – wprowadzenie do jakościowego wywiadu badawczego*, Wydawnictwo Trnas Humana, Białystok.
7. Łobocki M. (2008), *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków.
8. Olesen V. (2009), *Feministyczne badania jakościowe u progu nowego millenium. Zarys i wyzwania*, [w:] Denzin N.K., *Metody badań jakościowych*, T. 1, PWN, Warszawa.
9. Ossowski S. (2000), *Z zagadnień psychologii społecznej,* Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
10. Psyk-Piotrowska E. (2008), *Kobiety wiejskie w literaturze i badaniach socjologicznych*, [w:] Krzyszkowski J. (red.), *Diagnoza sytuacji społeczno-zawodowej kobiet wiejskich w Polsce*, Wyd. Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Departament ds. Kobiet, Rodziny i Przeciwdziałania Dyskryminacji, Warszawa.
11. Siemieńska R. (1990), *Płeć. Zawód. Polityka. Kobieta w życiu publicznym w Polsce*, Uniwersytet Warszawski, Instytut Socjologii, Warszawa.
12. Sobolczyk A. (2008), *Czym się różni singiel od singielki? Płeć kulturowa jako element tożsamości singli*, „Kultura i Społeczeństwo", nr 3.
13. Strykowska M.: *Kobiety wiejskie w okresie przemian*, dostępny na: oska.org.pl/biuletyn/5/52.pdf, (otwarty 22.11.2011).
14. Ślęczka K. (1999), *Feminizm. Ideologie i koncepcje współczesnego feminizmu,* Wyd. „Książnica", Katowice.
15. Willan-Horla L. (2008), *Strategie adaptacyjne i emancypacyjne współczesnych Polek*, [w:] Orzechowska G. (red.), *Pedagogika społeczna i jej współczesne konteksty*, Wyd. Edukacyjne „Akapit", Toruń.

Recenzent: dr hab. Eleonora Sapia-Drewniak, prof. UO

Ferminism in narrations of women from rural environments

Key words: discrimination, feminism, woman, inequality, rural area.

Summary: The article outlines the present situation of women living in rural areas. The author made an attempt to explain what it means to be a 'woman from the countryside' by concentrating not only on describing realities of life in the country but also on deconstruction of common stereotype of a 'woman from the countryside'. In the article both feminine views on feministic philosophy and feminine way of describing barriers resulting from gender and place of residence, as well as slowly taking place transformation of awareness from adaptive to emancipatory attitude were described.

Dane do korespondencji:
Mgr Barbara Szojda
Uniwersytet Śląski
Zakład Podstaw Pedagogiki i Historii Wychowania
Instytut Pedagogiki
Wydział Pedagogiki i Psychologii
ul. Grażyńskiego 53
40-126 Katowice
e-mail: basia.szojda@onet.eu

Edukacja Dorosłych 2012, nr 2 ISSN 1230-929 X

Amelia Krawczyk-Bocian

PRZEBIEG PROCESÓW TRAJEKTORYJNYCH FRITZA SCHÜTZEGO I JEGO ZASTOSOWANIE W BADANIACH EMPIRYCZNYCH

Czego nam trzeba, to czci dla przeszłości. To nie od przyszłości, ale od przeszłości nie można uciec, gdyż przyszłość, nasza przyszłość zależy w niemałej mierze od naszej decyzji i od naszej odpowiedzialności. W tym, co powyżej nazwaliśmy czcią dla przeszłości, mieści się zarówno obawa, jak i pociecha. Obawiamy się tego, co ukryte w przyszłości, ale znajdujemy pociechę w tym, co zawiera się w przeszłości

Viktor Frankl *Homo Patiens*.
Próba wyjaśnienia sensu cierpienia, 1998, s. 272.

Słowa kluczowe: narracja, biografia, trajektoria cierpienia, badania jakościowe.

Streszczenie: Tekst ukazuje możliwości wykorzystania koncepcji przebiegu procesów trajektoryjnych autorstwa F. Schützego w badaniach empirycznych. Autorka, bazując na własnych doświadczeniach badawczych, ukazuje sposób pracy z wywiadem narracyjnym oraz próby interpretacji sensów i znaczeń w oparciu o prezentowaną w tekście koncepcję.

Wprowadzenie

Celem artykułu jest ukazanie przebiegu procesów trajektoryjnych w życiu człowieka. Obiektem moich badań były Dorosłe Dzieci Alkoholików (DDA), które na płaszczyźnie życia rodzinnego doświadczyły bólu i cierpienia. W moich poczynaniach badawczych interesowało mnie w szczególności to, w jaki sposób DDA opisują i wyjaśniają zdarzenia krytyczne, kryzysy na bazie swoich doświadczeń biograficznych oraz w jaki sposób przebiegał proces ich przezwyciężania. Wykorzystanie koncepcji autorstwa F. Schützego w badaniach empirycznych stworzyło mi okazję do śledzenia zmian w obrębie ich biografii. W tym celu posłużyłam się wywiadem narracyjnym.

Wykorzystanie wywiadu narracyjnego upatrywałam w chęci wydobycia doświadczenia zdobytego przez człowieka w trakcie życia. Dzięki wywiadowi narracyjnemu osoba opowiadająca swoją historię miała szansę na nowo konfrontować się z tym, co się jej wcześniej przydarzyło.

W wywiadzie narracyjnym F. Schützego wyodrębnia się fazę głównej narracji i fazę pytań uzupełniających. Przystępując do wysłuchania historii życia uczestników moich badań, informowałam ich, że interesują mnie przeżyte przez nich krytyczne zdarzenia, momenty przełomowe, kryzysy, które wyznaczyły bieg dalszego życia. Zaprosiłam ich na wstępie do wysłuchania fragmentu wypowiedzi Dorosłego Dziecka Alkoholika. Jego celem było wprowadzenie badanych w problematykę badań, jak również stymulowanie do podjęcia dalszej rozmowy. Wybór wypowiedzi był przeze mnie starannie dobrany i przemyślany. Zależało mi przede wszystkim na tym, aby nie sugerować badanym odpowiedzi na nurtujące mnie pytania, a wręcz przeciwnie – zachęcić do samodzielnego poszukiwania i analizowania własnych doświadczeń. Posłużyłam się w tym celu interesującą wypowiedzią 26-letniej Karoliny – Dorosłego Dziecka Alkoholika (zob. http://dda.w.interia.pl/dda_o_sobie.htm), która w następujący sposób opisała swój „powrót" do nowego, szczęśliwego życia:

Całe życie (mam obecnie 26 lat) czułam się wyobcowana i inna od rówieśników. Nie umiałam normalnie istnieć razem z nimi. Zazwyczaj mocno zaznaczałam swoją indywidualność. Nie muszę się chyba rozpisywać, jak czułam się nieszczęśliwa, nieakceptowana, zagrożona. Najczęstszym moim stanem był strach. Na początku studiów przeżyłam świadome nawrócenie na wiarę – Boga (w Kościele katolickim). Był to początek mojego zdrowienia, także emocjonalnego i psychicznego. Doświadczyłam wtedy miłości – po prostu. Przeczytałam wtedy (...) *kilka książek. Pierwszą była: „Demoniczne obrazy Boga". Odkryłam, że moja subiektywna inność jest spowodowana zranieniami z dzieciństwa. Ile łez wylałam! Ze szczęścia*.

Po odczytaniu powyższego tekstu zadałam badanym następujące pytanie: „Czy w twoim życiu znalazłabyś/znalazłbyś takie zdarzenia, które odmieniły twoje życie bądź skierowały Cię ku lepszej przyszłości? Opowiedz mi o nich.

Na tym etapie prowadzenia wywiadu narracyjnego (faza narracji) stałam się aktywnym słuchaczem, albowiem, jak twierdzi Konecki (2000, s. 180), *opowiadający jest najlepiej zorientowany w wiedzy o swojej biografii, dlatego też należy mu zostawić pełną swobodę w opowiadaniu swojej historii życia.*

Po zakończonej narracji przystąpiłam do zadawania pytań w oparciu o kwestionariusz wywiadu biograficznego. Odwołałam się w tym miejscu do fazy pytań wewnętrznych (immanentnych), które dotyczyły kwestii poruszanych wcześniej przez badanego oraz fazy pytań zewnętrznych (eksmanentnych), które okazały się istotne z punktu widzenia przyjętych pytań badawczych, a które nie zostały przez badanego poruszone. Niektórzy autorzy wymieniają jeszcze fazę bilansowania, obejmującą komentarze badanego na temat prowadzonego wywiadu.

Wywiady narracyjne przeprowadzałam w Ośrodku Profilaktyki Środowiskowej, w którym pracowałam, oraz w mieszkaniach badanych osób. Czas ich trwania wahał się przeciętnie od 1 do 1,5 godziny.

Przebieg całego spotkania nagrywałam na taśmę magnetofonową, po czym dokładnie spisywałam. Uzyskany w ten sposób materiał empiryczny poddałam analizie, wykorzystując opracowane przez F. Schützego kolejne kroki analizy wywiadu narracyjnego, na które składają się (Urbaniak-Zając 1999; Prawda 1989):

1) formalna analiza tekstu – w której dokonałam podziału opowiadania na dające się wyodrębnić części, sekwencje;
2) opis strukturalny – w którym poszukiwałam pojedynczych sytuacji, punktów zwrotnych, kulminacyjnych w biografii badanej osoby. Na tym etapie analizy dokonałam również wydzielenia „struktur procesowych", czyli faz *wpisujących się w schemat instytucjonalny, faz cechujących się utratą kontroli i „niesterownością", dalej – faz intencjonalnego działania oraz takich, których rysem dominującym jest przemiana tożsamości* (Prawda 1989, s. 93). W schematach instytucjonalnych zwróciłam uwagę na realizację przez jednostkę oczekiwań społecznych związanych z kształceniem, pracą zawodową czy życiem rodzinnym. W biograficznym planie działania skierowałam swoją uwagę na podejmowane przez badanego działania, których celem była zmiana aktualnej sytuacji życiowej a zarazem chęć *spróbowania czegoś od nowa* (Prawda 1989, s. 86). W trajektorii, trzeciej wyróżnionej przez F. Schützego strukturze procesowej, podjęłam się wyzwania dotyczącego wydobycia na „światło dzienne" krytycznych momentów z życia badanych osób oraz sposobów walki z nimi. Ostatni element dotyczy natomiast „przemian", jakie zaszły w jednostce. Przemian, które pomogły jej na nowo odnaleźć siebie w zamęcie i chaosie dotychczasowego życia;
3) analityczna abstrakcja – w której przedstawiłam historię badanej osoby w jej biograficznej całości z uwzględnieniem powiązanych ze sobą struktur procesowych;
4) analiza wiedzy – w której zajęłam się pozostałymi elementami uzyskanego tekstu. Dotyczyły one wyjaśnień i interpretacji badanego na temat własnej historii życia. Zastosowałam tu również kontrastowe zestawienie różnych fragmentów tekstu, które były przez narratora „spychane", „wypierane" na drugi plan;
5) kontrastowe porównywanie – w którym dokonałam porównania badanego przypadku z przypadkiem podobnym (tzw. strategia minimalnego porównania), a następnie odwołałam się do przypadku odmiennego w celu uzyskania bogatego i różnorodnego materiału badawczego („strategia maksymalnego porównania");
6) budowanie modelu teoretycznego – w którym dokonałam syntezy zebranego materiału.

Opracowany na podstawie powyższych wytycznych materiał empiryczny przedstawiam w niniejszym artykule. Ukazana narracja Katarzyny ukazuje zatem zmagania z trajektorią cierpienia.

Koncepcja trajektorii cierpienia została opracowana przez Anselma Straussa w jego pracach badawczych nad chorymi, cierpiącymi pacjentami. Fritz Schütze odwołuje się do koncepcji A. Straussa, jednak dostrzega trajektorię jako zjawisko biograficzne, odnoszące się do doświadczenia człowieka. Praca nad trajektorią cierpienia wymaga czasu, zaufania do siebie i innych ludzi, podejmowania prób interpretacji, rozumienia własnego życia. Doświadczenie trajektorii zmienia obraz człowieka, jego sposób oceny tego, co się właściwie wydarzyło. Przejście przez poszczególne etapy trajektorii budzi u człowieka lęk, zniechęcenie, wycofanie. Daje również szansę na pokonanie trudnych doświadczeń życiowych. Wyznacza nowe cele i zadania. Poniżej omawiam przebieg procesów trajektoryjnych F. Schützego i jego zastosowanie w badaniach empirycznych.

Przebieg procesów trajektoryjnych

Zdaniem F. Schützego o trajektorii należy mówić w sensie biograficznym. W tym rozumieniu patrzymy na cierpienie człowieka jako na pewien „fenomen" biograficzny, ponieważ zdecydowanie zmienia on bieg życia człowieka, jego relacje ze sobą, najbliższym otoczeniem i znaczącymi innymi w jego biografii indywidualnej.

Autor twierdzi, iż *trajektoryjne procesy cierpienia wnoszą w życie przeżywających je jednostek poczucie obecności nieubłaganego losu; zmuszają je do postrzegania siebie jako istot kontrolowanych przez obce zewnętrzne siły, na które w zasadzie nie ma się wpływu* (Schütze 1992, s. 93). Zetknięcie człowieka z problemem uświadamia mu jego słabości, niepewność jutra, zmiany w obrębie własnej tożsamości. Jednostka nie rozumie siebie, obraz jej tożsamości ulega przemianie. Wysiłek jednostki koncentruje się na „integracji osobowości". Chodzi przede wszystkim o umiejętną interpretację przeszłości w powiązaniu z teraźniejszością i antycypowaną przyszłością.

Podstawowe cechy trajektorii biograficznej F. Schütze ujmuje następująco:

1. Jednostka dostrzega zdarzenie, które dostarcza kłopotów, problemów dnia codziennego.
2. Jednostka spostrzega siebie jako ofiarę zdarzenia. Codzienne życie ulega dezorganizacji. Emocje i uczucia koncentrują się wokół niepewności, strachu i lęku.
3. Jednostka nie potrafi wykorzystać dostępnych jej strategii zaradczych. Uczucie niepewności wzrasta.
4. Jednostka staje się obca samej sobie. Dominuje uczucie wyobcowania, pozostawienia samemu sobie.
5. Dochodzi do osłabienia zdolności nawiązywania i utrzymywania kontaktów społecznych z innymi. Pojawia się niebezpieczeństwo izolacji, obcości, zamknięcia w sobie (Schütze 1992, s. 98).

Powyższe ujęcie trajektorii biograficznej ukazuje drogę, po której dąży człowiek obarczony problemem. Praca nad trajektorią jest niezwykle trudna. Przynosi wzloty i upadki dnia codziennego. Człowiek uświadamia sobie, jak wiele musi zrobić, aby problem pokonać. Odbywa się to we współpracy ze znaczącymi innymi, którzy dostarczają wytycznych do pracy nad własnym życiem.

Stąd też F. Schütze przedstawia swoje rozumienie przebiegu procesów trajektoryjnych, rozpoczynając od etapu nawarstwiania się *potencjału trajektoryjnego.* Na tym etapie jednostka doświadcza trudności i zagrożenia, które przyniosło jej życie. Co prawda dostrzegała nawarstwianie się problemów, jednakże nie odbierała ich jako symptomów zagrażających jej życiu. Na dalszym etapie dochodzi do tzw. *przekroczenia granicy potencjału trajektoryjnego.* Odczuwa się dezorganizację codziennego życia. Towarzyszy temu uczucie strachu i lęku. Jednostka nie podejmuje prób zmiany sytuacji życiowej. Samotna, opuszczona zamyka się w sobie. Po etapie wyobcowania osoba odnajduje w sobie pokłady „walki" o swoje życie. Pojawia się u niej poczucie *chwiejnej równowagi***.** Na tym etapie uruchamiane są różne dostępne strategie radzenia sobie z problemami życia codziennego. Zadaje sobie pytania: cóż takiego mam w sobie, co pozwoli mi zmienić aktualną sytuację życiową? Do kogo mogę udać się po pomoc i wsparcie? Jednostka zdobywa wewnętrzną siłę, która jest jednak chwilowa, nietrwała. Taki stan psychiczny prowadzi do etapu nazwanego przez autora *destabilizacją chwiejnej równowagi.* Powoduje, iż *w rezultacie szokowych doświadczeń przekroczenia granic trajektorii i wysiłków radzenia sobie z chwiejną równowagą osoba dotknięta problemem staje się sobie samej obca: nie rozumie siebie samej, ponieważ nie jest w stanie działać tak, jak wcześniej było to możliwe* (Schütze 1997, s. 25). Jednostka skoncentrowana na rozwiązaniu problemu nie dostrzega innych ważnych aspektów swojego życia. Następuje *załamanie się organizacji życia codziennego i orientacji wobec samego siebie,* a w konsekwencji traci się zaufanie do siebie i otaczających ludzi (znaczących innych w jej biografii). Czuje się niewydolna społecznie, odchodzi „w cień" relacji interpersonalnych. Dostrzega siebie z perspektywy beznadziejności, podejrzliwości i odrzucenia.

Te smutne wydarzenia i uczucia mu towarzyszące prowadzą człowieka do etapu „teoretycznego przepracowania" własnego życia i siebie samego. Może się to odbywać przy profesjonalnej pomocy i znaczących innych. Na nowo definiuje się zatem swoją sytuację życiową i jej ocenę moralną. Dokonuje się prób analizy i interpretacji oddziaływania trajektorii cierpienia na teraźniejszy i przyszły sposób życia. W konsekwencji owych działań następuje podjęcie wyzwania mającego na celu *opracowanie trajektorii i uzyskania nad nią kontroli lub/oraz prób uwolnienia się z jej więzów* (Schütze 1997, s. 25–27).

W literaturze przedmiotu odnalazłam zastosowanie powyższej koncepcji w badaniach empirycznych. Mam tu na myśli chociażby prace M. Nowak-Dziemianowicz *Doświadczenia rodzinne w narracjach. Interpretacja sensów i znaczeń* (2002) czy prace E. Zakrzewskiej-Manterys *Down i zespół wątpliwości. Studium*

z socjologii cierpienia (1995). Zainteresowana powyższymi pracami również wykorzystałam koncepcję F. Schützego do prowadzenia własnych badań. W ten sposób powstała praca doktorska nt. *Zdarzenia krytyczne w narracjach Dorosłych Dzieci Alkoholików. Studium przeżyć i doświadczeń*, której przykład wykorzystania omawianej koncepcji prezentuję w dalszej części tekstu.

Propozycję F. Schützego uzupełniam analizą przebiegu reakcji kryzysowej Lisy Sugerman (za: Adamczak 1992), która w moim przekonaniu koresponduje z poszczególnymi etapami trajektorii cierpienia. Autorka opisała siedem etapów przebiegu kryzysu, który ujmuje następująco:

1. Brak mobilizacji (faza ta nazywana jest również okresem szoku). Pojawia się na skutek wystąpienia nieoczekiwanego zdarzenia, które powoduje swoiste „zamrożenie" jednostki, jej brak mobilizacji w sferze poznawczej, emocjonalnej oraz zachowaniu.
2. Reakcja. Po okresie braku mobilizacji następują gwałtowne zmiany nastrojów, które w dużej mierze zależą od okoliczności zdarzenia. Wyróżnia się tutaj: a) podniecenie lub rozpacz. W zależności od tego czy zdarzenie było pozytywne czy negatywne nastrój człowieka może oscylować między przyjemnością a nawet rozpaczą; b) pomniejszanie. W wyniku przeżytego zdarzenia jednostka dąży do pomniejszenia jego znaczenia, głębokości, trwałości i wpływu na dalsze życie. Dotyczy to zarówno zdarzeń ocenianych przez jednostkę pozytywnie, jak i negatywnie, co w konsekwencji prowadzi do postrzegania zdarzeń jako mniej przykrych czy też mniej zagrażających, niż się wydawało.
3. Zwątpienie w siebie. Na skutek pomniejszania pozytywnych i negatywnych aspektów zdarzeń może dojść do zwątpienia jednostki w siebie, która przejawiać się może depresją, niepokojem, przygnębieniem czy gniewem. W fazie tej nastrój jednostki zmienia się w zależności od jej indywidualnego nastawienia.
4. Ujawnienie emocji**.** Faza ta nazywana jest również „wypuszczaniem", „wynurzaniem się". Punktem kulminacyjnym staje się zatem podjęcie przez jednostkę próby pozostawienia za sobą przeszłości i wyjście naprzeciw nowej, nieznanej przyszłości.
5. Badanie. Dzięki pozostawieniu za sobą przeszłości jednostka staje się zdolna do podejmowania nowych decyzji, wyborów, które otwierają przed nią nowe możliwości działania, zachowania, eksperymentowania z własnym życiem.
6. Poszukiwanie znaczenia (sensu). W tej fazie człowiek uruchamia własną aktywność poznawczą, dzięki której ma możliwość zrozumienia *co się właściwie wydarzyło?, co się zmieniło w moim życiu.* Refleksja nad własnym życiem stwarza człowiekowi szansę odcięcia się od przeszłości i skoncentrowania swojej uwagi na tym co nowe, co jest tu i teraz.
7. Integracja. Zdaniem Lisy Sugerman *cykl zmian, przez które człowiek przeszedł, zaczyna integrować się z doświadczeniem i strukturą osobowości oraz wzmacnia gotowość do radzenia sobie z dalszymi trudnościami i do przezwyciężania ich* (za: Adamczak 1992, s. 53).

Ukazany przebieg reakcji kryzysowej zwraca uwagę, moim zdaniem, na dwie bardzo istotne sprawy. Po pierwsze na to, że nierozwiązane kryzysy mogą (ale nie muszą) prowadzić człowieka do bierności, apatii, niechęci istnienia. Po drugie, że umiejętność przechodzenia przez poszczególne fazy kryzysu zależy w dużej mierze od osobowości człowieka, jego charakteru, a także od najbliższych osób, na których można polegać. Przedstawiona powyżej koncepcja L. Sugerman posłuży mi również do interpretacji zebranego materiału empirycznego w artykule.

Narracja Katarzyny

Kasia, 28-letnia studentka pedagogiki, położna, przywołuje w swojej narracji zdarzenie, które stało się punktem wyjścia do lepszego rozumienia siebie, swojego życia i problemów, z którymi się zmagała. Jej narracja podkreśla głębokie przemyślenia nad zdarzeniem, które wyzwoliło w niej chęć działania i nadania jej życiu nowego, pozytywnego wymiaru.

Kasia nie pamięta dzieciństwa, w którym dominował problem alkoholowy w rodzinie. Ojca z tamtych czasów kojarzy bardzo pozytywnie. W jej pamięci pozostał jako troskliwy, opiekuńczy tata:

z tego co pamiętam ojciec nie pił jak byłam mała. Bawił się z nami, był opiekuńczy, troskliwy. Pamiętam, że grywał z nami w piłkę, czy jakieś zabawy urządzaliśmy sobie. Ja byłam najmłodsza, więc się mną najwięcej zajmował. Troskliwy był dla mnie. Zresztą dla sióstr tak samo, ale mnie jakoś tam wywyższał.

W swojej narracji Kasia wspomina o tym, że jej ojciec pochodził z rodziny, w której dominował problem alkoholowy. Jego ojciec był alkoholikiem, a brat zginął w wypadku samochodowym spowodowanym również przez alkohol. Alkoholizm ojca utwierdził ją zatem w przekonaniu, iż jest to problem całej rodziny.

Problem alkoholowy ojca Kasi pogłębia się w okresie jej lat szkolnych. Wspomnienia przywołują czas studniówki i przygotowania do matury, kiedy to narratorka czuła się najbardziej zagubiona i osamotniona:

po studniówce był taki okres, gdzie mój ojciec pił, poszedł na emeryturę, więc miał czas wolny, miał pieniądze, więc kolegów przy okazji. Był tylko płacz, uczenie się po nocach, zajmowanie się domem. Nie wychodziłam nigdzie, byłam taka odosobniona, jakby sama ze sobą w świecie. Niby miałam przyjaciółki, kolegów i znajomych, ale myślałam, że jestem inna. Traktowałam siebie jako inną. No i tak to moje życie wyglądało. To najbardziej zapamiętałam ten okres.

Nietrudno się domyślić, iż powyższa sytuacja doprowadziła do niezdania przez Kasię egzaminu maturalnego. Mając świadomość, że jej własny ojciec doprowadził do takiego stanu rzeczy, narratorka obwiniała go za jej niepowodzenie i zmarnowane życie:

obwiniałam go po prostu. Powiedziałam, że to dzięki tobie, bo się nie uczyłam, denerwowałam i tak dalej, myślałam o czymś innym, o tobie, moje myśli były gdzieś indziej niż przy tych naukach.

Niezdana matura wyzwoliła w narratorce wiele negatywnych uczuć. Pojawiły się również myśli samobójcze, które Kasia traktowała jako lekarstwo na sytuację, w której się znalazła. Rok przerwy i przygotowania do drugiej matury to czas, w którym narratorka zrozumiała, że musi zmienić swoje życie, że musi coś osiągnąć:

Zaczęłam się bardziej angażować w naukę. Mówię sobie: muszę coś osiągnąć.

To wydarzenie zmusiło tym samym ojca Kasi do zaprzestania picia alkoholu i stworzenia córce warunków do nauki:

No i po tym wydarzeniu ojciec pił, ale nie tak często. Pił coraz mniej. I w tym okresie, gdy zbliżała się druga matura, on chyba od stycznia w ogóle nie pił. W ogóle. Nawet nie było go widać u kolegów. Zajął się domem i tak to jakoś następowało wszystko po sobie. Zdałam maturę, nawet mi pomagał. Byłam bardzo zadowolona.

Kasia nie ukrywa w swojej narracji, iż problem alkoholowy ojca powrócił. Świadoma tego, co przeżyła i z czym się zmagała, postanowiła zadbać o siebie i swoje życie:

Potem znowu zmiana. Ojciec zaczął pić. I powiedziałam ***o nie, nie tamto było i już wystarczy.*** *Matury nie zdałam, zbuntowałam się, wygadałam się mu i stwierdziłam, że trzeba zmienić swoje życie, trzeba uczyć się, mieć pracę, a może w przyszłości założyć rodzinę i na pewno żadnego alkoholika. Jeżeli by tak było akurat na pewno nastąpiłby etap rozwodu, rozejścia się, bo to jest męczenie dziecka. Dziecko jest wtedy rozdarte, rozdarte, zagubione, nie wie co ze sobą zrobić.*

Decyzja o opuszczeniu rodzinnego domu wydawała się Kasi najlepszym rozwiązaniem. Rozpoczęła naukę na studium położniczym, zamieszkała w internacie z dala od problemów i awantur rodzinnych. Rozpoczęła nowe życie:

Poszłam na położnictwo, mieszkałam w internacie i nie widziałam tego, co dzieje się w domu, nie było telefonów, przyzwyczaiłam się bez problemu do nowej sytuacji. Położnictwo skończyłam no i zaczęłam szukać pracy. Miałam pracę w Poznaniu, później stwierdziłam, że może pouczę się dalej.

Kasia podkreśla, że w okresie jej zmagań z problemami i troskami codziennego życia pomocną dłoń wyciągnęła matka i jej najbliższe przyjaciółki. To właśnie one starały się wytłumaczyć, że życie nie kończy się na nieudanej maturze i rozmyślaniu o tym, co dzieje się w domu:

Mama mi dużo pomogła, tłumaczyła, że nie jestem jedyną osobą, która nie zdała (...) *myślę, że dużo zadziało się dzięki mojej koleżance. To był okres matury i ona pomogła mi przez nią przejść. Później się ode mnie trochę wycofała ze względu na to, że wyjechała i nie miałam już takiego piedestału. Ona mi pomogła przejść przez to wszystko no i nie miała może takich problemów jak ja. Rozmowa z nią bardzo mi pomagała. Teraz w moim życiu jest druga Justyna, która też miała ojca alkoholika i ona zna te problemy, choć jej ojciec teraz nie żyje, ale przeszła*

to, co ja i doskonale wie, co czuję. To są właśnie te dwie osoby, które mi dużo pomogły. Dzięki nim zrozumiałam, że nie warto się martwić, że trzeba iść do przodu, walczyć ze sobą, robić to, co się lubi, czyli uczyć się, pracować, coś osiągnąć w życiu. Tak myślę. A co będzie dalej, to się zobaczy.

Dziś 28-letnia Kasia podsumowuje to, co miało miejsce w jej życiu. Wychodząc naprzeciw trudnościom stworzyła dla siebie nowe życie, z którego jest zadowolona, życie, w którym się realizuje i spełnia:

To zdarzenie zmieniło mój stosunek po części do ojca, bo tak się bałam, byłam przerażona tym, co będzie. Stwierdziłam, że to jest moje życie, mam te swoje osiemnaście lat, jak będzie trzeba, to pomogę mamie, jemu też pomogę, nie powiem, że nie, bo w jakimś stopniu go kocham, ale muszę żyć swoim życiem. Zajmować się nimi, owszem, mogę, ale trzeba iść dalej. Trzeba ułożyć sobie nowe życie, a tamto zapomnieć. Trzeba żyć codziennością, własnymi problemami. Ta matura to była taka zmiana mojej tożsamości. Zmieniłam siebie samą, swoje myślenie, zrozumiałam, co się z moim życiem dzieje. (...) *Już nie jestem sama, tylko jestem z innymi. Nie jestem samotna w swoim świecie, są inni ludzie.*

Z perspektywy czasu narratorka przypisuje znaczenie przeżytym przez siebie zdarzeniom. Ich waga może świadczyć o pokonaniu niepewności i zamętu dawnego życia:

To znaczenie bardzo ważne dla mnie. To taki krok w przód, nie w tył, nie uwstecznianie się. To pójście do przodu. To nie cofanie się, tylko dążenie do tego, co chce się osiągnąć. Nie jest to myślenie o tym, co było, to już jest inny świat. To coś innego, nawet kosmicznego, coś w tym stylu.

Dążąc do obranego przez siebie celu, którym jest ukończenie studiów, Kasia realizuje własne marzenia i plany. Dorosłym Dzieciom Alkoholików, które wybrały drogę podobną do rodziców daje przesłanie następującej treści:

Zmieńcie swoje życie, warto jest. Warto jest się zmienić, warto coś osiągnąć. Nie warto patrzeć na to, co dzieje się w domu i myśleć o tym. Trzeba się zmienić. Trzeba siebie samego zmienić. Jeśli od siebie zaczniemy, to pomożemy młodszym, rodzeństwu. Wyślemy ich na lepszą drogę. Zacznijmy od siebie, warto by było.

Kasi się udało. Czy zatem DDA posłuchają jej przesłania i wybiorą inną drogę?

Zdaniem F. Schützego poszczególne fazy trajektorii cierpienia nie muszą przebiegać zgodnie z przyjętą przez niego kolejnością. Biorąc pod uwagę powyższe stwierdzenie, interpretację oparłam na:

1. Gromadzeniu się potencjału trajektoryjnego.
2. Przekroczeniu granicy potencjału trajektoryjnego.
3. Załamaniu się organizacji życia codziennego i orientacji wobec samego siebie.
4. Praktycznym przepracowaniu trajektorii.

Sądzę, iż zaprezentowane w artykule dwa podejścia do interpretacji studium Kasi autorstwa F. Schützego i Lisy Sugerman ukażą bogactwo jej przeżyć i doświadczeń, z którymi się zmagała.

Gromadzenie się potencjału trajektoryjnego widzimy w okresie przygotowań Kasi do egzaminu maturalnego. Pogłębiający się alkoholizm ojca, stan wiecznego napięcia i niepokoju wpędził narratorkę w „przepaść", z której długo nie mogła się wydostać. Z narracji dowiadujemy się również, że pojawia się w tym okresie poczucie zagubienia i bezsensowności dalszego życia (*ja przestałam, że tak powiem, uczyć się (yyy...) nie starałam się. To był taki okres, po co mi to, co będzie dalej*).

Przekroczenie granicy potencjału trajektoryjnego daje o sobie znać po niezdanej maturze narratorki. F. Schütze uważa (1997, s. 25), iż w takiej sytuacji *osoba dotknięta problemem nie jest już w stanie kształtować swego życia codziennego poprzez aktywne schematy działania.* L. Sugerman z kolei ten etap nazywa *brakiem mobilizacji* (za: Adamczak 1992, s. 53), który pojawiając się wskutek nieoczekiwanego zdarzenia, powoduje „zamrożenie" jednostki w jej warstwie poznawczej, emocjonalnej oraz w jej zachowaniu:

(*Byłam zła, zdesperowana, chciałam nawet odebrać sobie życie, chciałam być sama ze sobą, nie wychodziłam nigdzie, byłam taka odosobniona, jakby sama ze sobą w świecie*).

F. Schütze i L. Sugerman uważają, że na tym etapie dominuje uczucie szoku i dezorientacji. Wczytując się w narrację Kasi, mamy możliwość poznania uczuć, które towarzyszyły jej po niezdanej maturze. Nietrudno się domyślić, iż były to uczucia przepełnione smutkiem a zarazem i gniewem na ojca alkoholika (*No i ten okres wakacji był taki smutny, wszyscy mówili że zdali, a ja byłam załamana*, *obwiniałam go po prostu*, *zaczęłam wyrzucać mojemu ojcu, że to właśnie przez niego nie zdałam matury*).

Powracając po maturze do rodzinnego domu nastąpił w życiu Kasi etap *zamknięcia się w sobie*. Żyjąc problemami rodziny, nie miała najmniejszych szans na realizację własnych marzeń i pragnień. Jak sama podkreśla jej relacje z rówieśnikami również nie były najlepsze (*Niby miałam przyjaciółki, kolegów i znajomych, ale myślałam, że jestem inna. Traktowałam siebie jako inną*). F. Schütze nazywa ten etap *załamaniem się organizacji życia codziennego i orientacji wobec samego siebie.* Jego zdaniem kompetencje jednostki do organizacji życia codziennego ulegają zatraceniu (Schütze 1997, s. 25). Sądzę, iż narracja Kasi dostarcza nam informacji na powyższy temat. Pobyt narratorki w rodzinnym domu kojarzy się jej z *płaczem, uczeniem się po nocach i zajmowaniem się domem*. Temu etapowi przypisuję w myśl koncepcji L. Sugerman etap *zwątpienia w siebie*. Autorka jest zdania, że zwątpienie jednostki w siebie może przejawiać się depresją, niepokojem, przygnębieniem czy też gniewem. Myślę, iż wszystkie te emocje i uczucia łatwo odczytać z narracji Kasi, która przedstawiła je bardzo wyraźnie.

Swoją uwagę koncentruję w tym miejscu na pierwszych próbach przepracowania przez narratorkę trajektorii cierpienia. Temu etapowi poświęciła Kasia

wiele uwagi. Widoczne w powyższej narracji przemyślenia i refleksje na temat krytycznego zdarzenia świadczą moim zdaniem o dostatecznym przepracowaniu przez narratorkę własnego życia i problemów, z którymi się zmagała. Wiodącą rolę w tym procesie odegrali znaczący inni, dzięki którym Kasia miała szansę zrozumieć to, co właściwie się z nią działo. A działo się wiele niedobrego. Wskazać można chociażby samobójcze myśli, które traktowane były przez Kasię jako „lekarstwo" na kłopoty i trudności jej życia.

L. Sugerman mówi o etapie „wypuszczania, wynurzania się", który można potraktować jako pierwsze próby pozostawienia za sobą przeszłości i tym samym wyjścia naprzeciw nowej, nieznanej przyszłości. Założenia tej fazy odnajdujemy w decyzji Kasi o opuszczeniu rodzinnego domu, podjęciu nauki w studium położniczym czy też pracy w Poznaniu. Z dala od rodzinnego domu narratorka stała się zdolna do podejmowania nowych decyzji, wyborów, zachowań i działań (*mieszkałam w internacie i nie widziałam tego, co dzieje się w domu, nie było telefonów, przyzwyczaiłam się bez problemu do nowej sytuacji*).

Uwolnienie się z więzów trajektorii cierpienia staje się punktem wyjścia do rozpoczęcia nowego życia. L. Sugerman mówi o „poszukiwaniu znaczenia (sensu)" tego, co się wydarzyło (Adamczak 1992, s. 53). Jest to refleksja nad własnym życiem, która stwarza szansę odcięcia się od przeszłości i skoncentrowania swojej uwagi na tym „co nowe, co jest tu i teraz". Dla narratorki ten etap życia to *krok w przód, nie w tył, nie uwstecznianie się. To pójście do przodu. To nie cofanie się tylko dążenie do tego, co chce się osiągnąć*. Narratorka podkreśla tym samym zmianę swojej tożsamości. Niezdana matura, kłopoty w domu, poszukiwanie swojego miejsca wpłynęło na to, że narratorka „zmieniła siebie, swoje myślenie, zrozumiała co się z jej życiem działo".

Sądzę, iż Kasia przeszła w swoim życiu swoistą metamorfozę. Ze szczęśliwego dziecka przeobraziła się w zagubioną, samotną, zrozpaczoną nastolatkę. Z tej nastolatki stała się dojrzałą, samodzielną osobą. Taki stan rzeczy L. Sugerman nazywa „integracją", twierdząc, że *cykl zmian, przez które człowiek przeszedł zaczyna integrować się z doświadczeniem i strukturą osobowości oraz wzmacnia gotowość do radzenia sobie z dalszymi trudnościami i do przezwyciężania ich* (tamże, s. 53). Potwierdzeniem tych słów jest narracja Kasi, która twierdzi, że (...) *nie jest już sama, tylko z innymi,* (...) *nie jest samotna w swoim świecie, są inni ludzie.* Myślę, iż poczucie, że obok niej są inni ludzie, na których zawsze może polegać, daje jej wiarę, nadzieję i miłość. Daje jej szczęście. Mówi jej, że warto żyć.

Wykorzystując do opisu i interpretacji studium Kasi koncepcję trajektorii cierpienia F. Schützego oraz fazy przebiegu reakcji kryzysowej autorstwa L. Sugerman, starałam się zwrócić uwagę na proces pokonywania trudnych, uciążliwych wydarzeń życiowych. Mam jednak świadomość tego, iż zaprezentowana przeze mnie interpretacja nie wyczerpuje bogactwa innych teorii, którymi można byłoby się w tym miejscu posłużyć. Niemniej podkreślam, że wybór powyższych koncepcji uzasadniam własnym rozumieniem i własną refleksją nad opowiedzianą mi historią życia.

Przebieg procesów trajektoryjnych według F. Schützego	**Fazy przebiegu reakcji kryzysowej według L. Sugerman**
Gromadzenie się potencjału trajektoryjnego.	
Przekroczenie granicy potencjału trajektoryjnego.	Brak mobilizacji (faza szoku). „zamrożenie jednostki", brak mobilizacji w sferze poznawczej, emocjonalnej oraz zachowaniu.
Załamanie się organizacji życia codziennego. →	Reakcja. Gwałtowne zmiany nastrojów, które zależą od okoliczności zdarzenia.
Załamanie się orientacji wobec samego siebie.	Zwątpienie w siebie (depresja, gniew, niepokój, przygnębienie).
Próby przepracowania trajektorii cierpienia. →	Ujawnienie emocji (faza „wypuszczania", „wynurzania się").
Ucieczka od trajektorii. →	Badanie.
→	Poszukiwanie znaczenia (sensu). Refleksja nad życiem, tym co było, co się wydarzyło.
→	Integracja.

Źródło: Opracowanie własne za: F. Schütze, G. Riemann 1992, s. 89–109; M. Adamczak 1992, 51–53.

Wykorzystanie koncepcji trajektorii cierpienia F. Schützego stwarza okazję do bogatej interpretacji sensów i znaczeń, jakie ludzie nadają swoim doświadczeniom w biografii indywidualnej. Koncentracja na ludzkich emocjach, próbach uwalniania się z uciążliwego „bagażu" ludzkich doznań, problemów dnia codziennego wzbogaca wiedzę nie tylko badacza, ale każdego, kto choć raz spotkał się z cierpieniem, smutkiem, trudnymi do pokonania problemami.

Zainspirowana interpretacją ludzkich losów zachęcam do korzystania z koncepcji wywiadu narracyjnego F. Schützego w indywidualnych poczynaniach badawczych.

Bibliografia

1. Adamczak M. (1992), *Krytyczne zdarzenia życiowe i radzenie sobie z nimi – wybrane zagadnienia,* [w:] B. Waligóra, (red.), *Elementy psychologii klinicznej,* t. 2, Wydawnictwo UAM, Poznań, s. 41–73.
2. Konecki K. (2000), *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana,* PWN, Warszawa.
3. Frankl V. (1998), *„Homo Patiens". Próba wyjaśnienia sensu cierpienia*, tłum. R. Czarnecki, Z.J. Jaroszewski, Wydawnictwo PAX, Warszawa.
4. Nowak-Dziemianowicz M. (2002), *Doświadczenia rodzinne w narracjach. Interpretacje sensów i znaczeń*, Uniwersytet Wrocławski, Wrocław.
5. Prawda M. (1989), *Biograficzne odtwarzanie rzeczywistości. O koncepcji badań biograficznych Fritza Schütze,* „Studia Socjologiczne", nr 4, s. 81–98.
6. Urbaniak-Zając D. (1999), *Wywiad narracyjny na tle innych technik wywiadu,* „Edukacja", nr 4, s. 29–39.
7. Schütze F., Riemann G. (1992), *Trajektoria jako podstawowa koncepcja teoretyczna w analizach cierpienia i bezładnych procesów społecznych,* „Kultura i Społeczeństwo", nr 2, s. 89–109.
8. Schütze F. (1997), *Trajektorie cierpienia jako przedmiot badań socjologii interpretatywnej,* „Studia Socjologiczne", nr 1, s. 11–32.
9. Zakrzewska-Manterys E. (1995), *Down i zespół wątpliwości. Studium z socjologii cierpienia,* Wydawnictwo „Semper", Warszawa.

Recenzent: dr hab. Agnieszka Stopińska-Pająk

Trajectory processes of Fritze Schütze and their application in empirical research

Key words: narration, biography, trajectory of suffering, qualitative research.

Summary: The text presents, how to apply F. Schütze's conception of trajectory process in empirical research. The author bases on her own research experience and presents her way of working with a narrative interview and attempts to interpret meanings based on the conception presented in the text.

Dane do korespondencji:
Dr Amelia Krawczyk-Bocian
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy
Wydział Pedagogiki i Psychologii
Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego
ul. Chodkiewicza 30, 85-064 Bydgoszcz
e-mail: amelia.krawczyk@wp.pl

Edukacja Dorosłych 2012, nr 2 ISSN 1230-929 X

Renata Sikora

STRESORY STUDENTEK I STUDENTÓW STUDIÓW NIESTACJONARNYCH

Słowa kluczowe: stres, stresory osób dorosłych, studia niestacjonarne, płeć.

Streszczenie: Artykuł podejmuje problematykę stresu, z jakim radzą sobie studentki i studenci studiów niestacjonarnych. W odpowiedzi na pytanie zamieszczone w kwestionariuszu badawczym, które dotyczyło wyzwań, problemów i trudności, z jakimi mieli styczność badani, uzyskano opis około dwustu pięćdziesięciu różnych stresorów. Podzielono je następnie według treści na kilka grup. Najliczniejsza grupa trudności dotyczyła wykonywanej przez badane osoby pracy lub jej braku. Kolejne kategorie skupiały problemy dotyczące godzenia życia zawodowego, rodzinnego i wyzwań związanych ze studiowaniem. Obciążające okazały się także: brak czasu dla rodziny i bliskich, trudności materialne, przeżywanie choroby własnej lub kogoś bliskiego. Wyniki uwzględniają podział w stresorach spostrzeganych przez kobiety i mężczyzn. Liczba i rodzaj trudności podawanych przez badane osoby mogą wskazywać na fakt, że studiowanie w trybie niestacjonarnym wiąże się z wysokim poziomem natężenia stresu u osób, które taką formę studiów podjęły.

Od wielu lat wiadomo, że osoby podejmujące trud studiowania to grupa stykająca się ze specyficznymi problemami i wyzwaniami. O ile dość dobrze poznane są stresory studentów stacjonarnych, a historia badań nad tym zagadnieniem jest długa (Ross, Kraepelin 1907; Fürst 1935), o tyle wyzwania, trudności i problemy studentek i studentów studiów niestacjonarnych są mniej poznane. Wynika to z chociażby z tego, że możliwości prowadzenia badań w tej grupie osób są trudniejsze (podczas intensywnej pracy na tzw. zjeździe trudno jest znaleźć czas na udział w badaniu, często z powodu zapełnionego grafiku zajęć jest to niemożliwe). Ponadto studia w formie niestacjonarnej nie mają tak długiej historii jak formy stacjonarne. Tymczasem informacje badawcze z tego obszaru mogą stanowić cenne uzupełnienie wiedzy dotyczącej stresu osób kontynuujących edukację na poziomie akademickim, w tym badanych, którzy podjęli wyzwanie kontynuacji nauki w tzw. średnim wieku.

Zgodnie z transakcyjną definicją Richarda Lazarusa i Suzan Folkman (1984) stresem jest sytuacja, w której wymagania otoczenia są oceniane jako przekraczające zasoby jednostki do poradzenia sobie z nimi. Stresor jest tym elementem sytuacji trudnej, który bywa porównywany do „katalizatora" bądź wyzwalacza stanu stresu psychologicznego, przy czym ocena danego wydarzenia bądź sytuacji jest intraindywidualna i zależy od wielu czynników: wieku, płci, wykształcenia, osobowości i temperamentu, cech, kontekstu i wielu innych. Tak więc ludzie

różnie mogą spostrzegać swoje wyzwania i trudności i w zależności od zasobów własnych i otoczenia oceniać daną sytuację jako stresującą bądź nie (Heszen-Niejodek 2000).

Gros studenckich stresorów powstaje na styku życia prywatnego i akademickiego. Do najczęściej deklarowanych trudności należą obawy przed kolokwiami, zaliczeniami i egzaminami, lęk o to, czy uda się kontynuować studia, a także zakłócenia w relacjach interpersonalnych – ze znajomymi, przyjaciółmi często studiującymi na tym samym kierunku. Yenna Salamonson wraz ze współpracownikami (2011), badając studentki i studentów studiów stacjonarnych, stwierdzili, że najczęściej wymieniane przez nich stresory można było zaliczyć do dwóch kategorii: związanych z nauką i tzw. zarządzaniem czasem oraz trudności materialnych. W pierwszej grupie znalazły się np. lęk o uzyskiwane wyniki, konieczność zrozumienia znacznych ilości materiału prezentowanego podczas zajęć, obawy przed niezaliczeniem przedmiotu, trudności w dotrzymaniu terminów przygotowywanych zadań, konieczność opanowania dużych ilości materiału. Stresory z drugiej grupy były następujące: brak finansów na rozrywkę, brak pieniędzy i czasu, niższe zarobki w porównaniu z innymi osóbami ze studiów. Salomonson i współpracownicy (2011) relacjonują, że wśród studenckich trudności znalazły się także rozmaite problemy osobiste, takie jak brak czasu na odpoczynek i rozrywkę oraz konfliktowe relacje z osobami z rodziny. Nabil El-Ghoroury wraz ze współpracownikami (2012) ustalili, że podawane przez studentki i studentów stresory skupiły się wokół dwóch czynników: „czas" i „finanse". W czynniku „finanse" znalazł się między innymi dług, jaki powstawał na skutek zaciągnięcia kredytu studenckiego, brak czasu zaś uznany został za źródło stresu chronicznego. Badacze ci odnotowali też, że stresorami w odczuciu badanych był brak pomocy i wsparcia ze strony wydziału prowadzącego studia, nieefektywny przepływ informacji, brak bliskich relacji z ludźmi (*important others*) na skutek ograniczeń czasowych wynikających z konieczności poświęcenia czasu na naukę. Wiadomo także, że część studiujących osób radzi sobie ze specyficznymi wyzwaniami, w tym z chorobą własną lub kogoś bliskiego (Dembińska 2012). Zatem przywołane powyżej badania dają pewien wgląd w tzw. stresory akademickie, choć należy zauważyć, że wypowiedzi badanych są nieco odmienne i nie pokrywają się, a każde badanie wnosi nowe informacje z tego obszaru. Ponadto badania te przeprowadzone zostały z udziałem studentek i studentów studiów stacjonarnych, a można założyć, że grupa osób, która łączy życie rodzinne, zawodowe i studenckie obciążona jest nieco innymi sytuacjami trudnymi i wyzwaniami.

Kobiety i mężczyźni różnią się w zakresie spostrzegania stresorów. Płeć może być jednym z ważniejszych determinantów w odczuwaniu stresu i w reagowaniu na niego (Folkman, Moskowitz 2004). Dla kobiet częstym źródłem stresu są relacje interpersonalne w pracy i w domu. Dla mężczyzn praca zawodowa także jest jednym z często wymienianych stresorów. W przypadku mężczyzn bardziej obciążające są jednak wyzwania związane z realizacją zawodowych zadań niż

relacje interpersonalne, nawet jeśli zachodzą one w miejscu pracy (Watson i in. 2011). Podobnie może być w przypadku trudności, z jakimi radzą sobie studenci i studentki. Kenneth Rice i Amy Van Arsdale (2010) badali radzenie sobie ze stresem przez studentów obu płci jednego z publicznych uniwersytetów w USA. Opierając się na wynikach wcześniejszych badań (Timko i in. 2005; za: Rice, Arsdale 2010) założyli, że obie te grupy osób inaczej spostrzegają stres i stosują inne strategie radzenia sobie. Wyniki badania potwierdziły wcześniejsze założenia. Kobiety oceniały przeżywany przez siebie stres jako większy w porównaniu z mężczyznami i częściej niż mężczyźni były skłonne sięgać po alkohol, traktując tę praktykę jako sposób na pokonywanie trudności. Jednakże różnic takich nie znaleźli Erdinc Duru i Senel Poyrazli (2007), którzy badali stres akulturacyjny studentów i studentek rozpoczynających studia. Być może znaczenie w tym wypadku miała istota ocenianego przez badanych stresora i uwarunkowania kulturowe. Tak więc można przypuszczać, że kobiety i mężczyźni inaczej spostrzegają stres akademicki i donoszą o różnych stresorach, choć wiedza z tego obszaru nie jest pełna.

Badanie studenckich stresorów obok walorów poznawczych ma także aspekt praktyczny. Wyniki dają bowiem wgląd uczelniom prowadzącym takie studia w problemy ich podopiecznych, co stanowić może impuls do zmian w organizacji zajęć, form nauczania, zawartości treściowej kursów, systemu ewaluacji (Brzezińska, Brzeziński i Eliasz 2004), a nawet w planowaniu wysokości opłat związanych ze studiowaniem. Znaczenie może też mieć planowanie interwencji terapeutycznych i prewencji klinicznej, co pomaga redukować koszty sytuacji trudnych u studiujących osób.

Przedstawione w niniejszym tekście badanie miało charakter pilotażowy i było częścią większego projektu badawczego. Uzyskane wyniki warto jednak zaprezentować z wyżej przywołanych względów praktycznych i poznawczych.

Postawione zostały następujące pytania badawcze:

1. Jakie są stresory studentów studiów niestacjonarnych?
2. Czy istnieją różnice między stresorami kobiet i mężczyzn?

Badanie i wyniki

W badaniu udział wzięły 104 osoby – 71 kobiet i 33 mężczyzn. Średnia wieku badanych osób wynosiła 31 lat (odchylenie standardowe = 9,77). Grupy wyodrębnione ze względu na płeć nie miały zbliżonej wielkości. Taki rozkład tej zmiennej demograficznej został przyjęty celowo, jako że liczebność kobiet i mężczyzn na kierunkach studiów niestacjonarnych w uczelni jest nierówna (występuje przewaga kobiet). Badane osoby studiowały na drugim roku studiów magisterskich w trybie niestacjonarnym, odpłatnym. Badanie było prowadzone w semestrze zimowym, podczas siódmego zjazdu (na kierunku obowiązuje dziewięć zjazdów

w semestrze), na około 2–3 tygodnie przed rozpoczęciem sesji egzaminacyjnej. Większość osób biorących udział w badaniu pracowała zawodowo (blisko 70%).

Badani byli proszeni o odpowiedź na następujące pytanie: „Jakie były Twoje trudności, problemy lub wyzwania w okresie ostatnich dwóch tygodni?". Narzucenie ograniczenia czasowego miało na celu uzyskanie informacji dotyczącej stresorów, którą można było bez trudu odtworzyć. Wypełnianie ankiety było poprzedzone kilkuminutowym wprowadzeniem w tematykę stresu. Udział w badaniu był dobrowolny, a ankiety anonimowe. Badanie odbywało się na terenie uczelni w przerwie zajęć i trwało około 20–25 minut. Żadna z osób nie odmówiła udziału w badaniu. Z powodu braku odpowiedzi na zadane badanym osobom pytanie odrzucono jedną ankietę (zawierała ona informację, iż w okresie ostatnich dwóch tygodni badany nie borykał się z żadną trudnością). Dane demograficzne badanych osób uzyskano w dziekanacie uczelni, z wyjątkiem informacji dotyczącej płci, którą studenci podawali w ankiecie. Wszystkie badane osoby były pełnoletnie.

Przyjęto, że ankieta zawierająca pytania otwarte umożliwi badanym swobodną formę wypowiedzi, skutkując bardziej jakościowym niż ilościowym charakterem uzyskanych informacji.

Badani podali łącznie 248 różnych stresorów, z jakimi radzili sobie w okresie ostatnich dwóch tygodni. Niektóre osoby podały jedną trudność, inne kilka. Deklarowane przez studentki i studentów sytuacje trudne, zgodnie z ich zawartością treściową, uporządkowano według następujących kategorii treściowych: 1) stresor związany z pracą lub jej brakiem, 2) stresor związany z chorobą swoją lub kogoś bliskiego, 3) kłopoty powstające w relacji z bliskimi osobami i rodziną, 4) problemy osobiste, 5) problemy materialne, 6) trudności bądź wyzwania związane bezpośrednio ze studiowaniem.

Najliczniejsza grupa trudności (65 różnych wypowiedzi) była związana z pracą zawodową lub jej brakiem. Przykładowe wypowiedzi zawiera ramka 1.

Brak pracy, trudności w poszukiwaniu pracy, lęk o utratę pracy, pogarszająca się kondycja finansowa firmy, duża liczba obowiązków, znęcający się przełożeni, praca w trudnych warunkach, przejęcie obowiązków innej osoby, praca w godzinach nadliczbowych, nowy zwierzchnik, praca niedająca satysfakcji, błąd w wykonywaniu obowiązków, lęk o zawodową przyszłość, konflikt ze zwierzchnikiem.

Uwaga: w ramkach umieszczono wypowiedzi badanych osób, unikając powtórzeń.

Ramka 1. Stresory studentek i studentów studiów niestacjonarnych związane z aktywnością zawodową lub brakiem pracy

Podobnie liczna grupa deklaracji dotyczyła problemów osobistych, z jakimi musiały sobie radzić badane osoby (63 wypowiedzi). Wypowiedzi zakwalifikowane do tej kategorii były bardzo różne i dotyczyły zarówno spraw osobistych,

jak i trudności powstających w relacji z innymi osobami z otoczenia studentek i studentów. Przykłady zawarto w ramce 2.

Natłok obowiązków domowych, samotne rodzicielstwo, brak pieniędzy, kłopoty z mieszkaniem, wyprowadzka z domu, odczuwanie monotonii życia, brak czasu na rozmaite ważne zajęcia, otyłość, wada wymowy, złe samopoczucie związane z wyglądem, obawa o niechcianą ciążę, przygotowania do ślubu, problemy ze snem, mało czasu na kontakt z dzieckiem/ dziećmi.

Ramka 2. Stresory studentek i studentów studiów niestacjonarnych związane z przeżywaniem trudności i wyzwań w życiu osobistym

Do kategorii problemów z powstających w związku z chorobą własną lub kogoś bliskiego włączono kolejną grupę wypowiedzi (41). Przykłady zawiera ramka 3.

Choroba własna, choroba dziecka, wypadek, choroba bliskiej osoby, bezsenność, lęk o to, że ktoś bliski może zachorować, syndrom stresu pourazowego – po wypadku.

Ramka 3. Stresory studentek i studentów studiów niestacjonarnych związane z chorobą własną lub kogoś bliskiego

Kolejna grupa wypowiedzi (32) dotyczyła wyzwań, kłopotów i trudności, które są bezpośrednio związane ze studiowaniem – z wyłączeniem tych, które dotyczą relacji społecznych (zawartych w kolejnej ramce). Przykłady tych stresorów zawarto w ramce 4.

Nudne zajęcia, niezrozumiałe: trudne zajęcia, trudny egzamin do zdania, lęk o najbliższą sesję, lęk o to, czy uda się skończyć studia, studia zajmujące bardzo dużo czasu, brak motywacji do nauki, brak czasu na naukę – ze względu na inne zajęcia.

Uwaga: stresor dotyczący trudności w finansowaniu studiów, choć jest związany bezpośrednio z faktem studiowania, umieszczono w ramce 6, która zawiera przykłady trudności materialnych.

Ramka 4. Stresory studentek i studentów studiów niestacjonarnych, związane z faktem odbywania studiów w formie niestacjonarnej

Wypowiedzi dotyczących trudności przeżywanych w relacjach z bliskimi osobami było 26. Były to zakłócenia relacji w rodzinie, w pracy, w odniesieniu do dzieci. Ich przykłady zostały zawarte w ramce 5.

Kłótnia z mężem/żoną/dziewczyną/chłopakiem, alkoholizm rodziców, „zdrada" kogoś bliskiego, złe relacje z jednym z rodziców/rodzicami, brak pomocy od ludzi, problemy wychowawcze w odniesieniu do dzieci, nagły dystans ze strony koleżanki, która znalazła chłopaka, nieżyczliwi koledzy/koleżanki ze studiów.

Ramka 5. Stresory studentek i studentów studiów niestacjonarnych powstające w relacjach z innymi osobami

Badani deklarowali też przeżywanie trudności materialnych. Tego stresora dotyczyło 21 wypowiedzi. Przedstawia je ramka 6.

Brak pieniędzy na konieczne wydatki, trudności w utrzymaniu rodziny, wysokie ceny, wzrost kosztów dojazdów, przegrane pieniądze (hazard), konieczność spłacania kredytu, brak pieniędzy na czesne, trudności z wygospodarowaniem finansów na czesne.

Ramka 6. Trudności materialne studentek i studentów studiów niestacjonarnych

Kobiety i mężczyźni różnili się w zakresie podawanych stresorów. Kobiety (n = 71) deklarowały przeżywanie większej liczby stresorów niż mężczyźni (n = 33). Wartość testu t-studenta dla prób niezależnych, przy założeniu nierównej wariancji wyniosła $t_{(10)} = 2{,}758, p < 0{,}003$. Różnice dotyczyły także poszczególnych kategorii stresorów. Wyniki analizy t-studenta zamieszczono w tabeli 1.

Tabela 1. Różnice w stresorach studentów i studentek

Lp.	Kategoria stresora	Kobiety (n = 71)	SD	Mężczyźni (n = 33)	SD	t	p <	df
		M		M				
1	Praca	1,67	0,47	1,54	0,50	1,197	0,237	53
2	Choroba	1,42	0,49	1,35	0,48	0,642	0,523	58
3	Bliscy	1,30	0,46	1,12	0,34	2,193	0,031	76
4	Materialne	1,29	0,45	1,22	0,42	0,746	0,459	61
5	Osobiste	1,57	0,45	1,70	0,46	-1,299	0,199	61
6	Studia	1,26	0,44	1,61	0,49	-3,337	0,002	52

Uwaga: badane osoby deklarowały w ankietach od jednego do kilku stresorów, w poszczególnych kategoriach była to najczęściej jedna, dwie trudności.

Źródło: opracowanie własne.

Jak wynika z tabeli, kobiety i mężczyźni różnili się w zakresie deklarowanych stresorów. Statystyczne różnice istotnie dotyczyły dwóch kategorii. Kobiety częściej niż mężczyźni deklarowały spostrzeganie stresora (lub stresorów)

z kategorii relacje z bliskimi osobami. Mężczyźni częściej deklarowali przeżywanie stresora związanego ze studiami i studiowaniem. Nie stwierdzono różnic między deklaracjami studentów i studentek w liczbie spostrzeganych stresorów z kategorii praca/brak pracy, choroba własna lub kogoś bliskiego, problemy materialne oraz problemy osobiste.

Dyskusja

Studentki i studenci studiów niestacjonarnych, podobnie jak ich koledzy i koleżanki studiujący w trybie stacjonarnym borykają się z wieloma problemami. Część z tych wyzwań jest efektem łączenia życia zawodowego, rodzinnego i studenckiego. Wydaje się, że fakt ten ma duże znaczenie dla oceny i odbioru informacji pochodzących z badań nad wyzwaniami studentów. Z uzyskanych dotychczas danych wynika, że często deklarowanym przez osoby studiujące stresorem jest brak czasu – w przypadku studentów stacjonarnych na zadania związane z realizacją wymagań studenckich (Rice, Arsdale 2010). W przypadku studiów niestacjonarnych stresor ten, mimo że jego treść jest zbliżona, może mieć jednak inne znaczenie. Trudność „brak czasu na kontakt z dzieckiem/dziećmi", „studia zajmujące bardzo dużo czasu", „natłok obowiązków" może pokazywać inne obciążenie stresem niż w przypadku studentów stacjonarnych. Trudno rozstrzygnąć, w oparciu o relacjonowaną formułę badania, czy jest to stresor bardzo obciążający. Ponieważ większość studentów pracuje, a studia zajmują 4 dni wolne od pracy w ciągu miesiąca, może to jednak wskazywać na fakt, że trudności związane z brakiem czasu są odczuwane przez studentów jako dotkliwe.

Kolejna grupa stresorów dotycząca studiowania, a relacjonowana w dotychczas przeprowadzonych badaniach, dotyczyła trudności materialnych. Studenci deklarowali, że (…) *brakuje im finansów na rozrywki*, *zarabiają mniej niż ich koledzy z roku i muszą sobie radzić z małą ilością pieniędzy* (Salomonson i in. 2011, s. 2079), a po studiach zostanie im dług do spłacenia (El-Ghoroury i in. 2012). W relacjonowanym badaniu problemy te były nieco inne i dotyczyły zarówno trudności w utrzymaniu rodziny, braku pracy i wynikających stąd ograniczeń, a także wysokich kosztów dojazdów i trudności w opłaceniu studiów. Studenci skarżyli się też na wysokie koszty utrzymania i brak pieniędzy na konieczne wydatki. Zatem obok podobnych stresorów, w niniejszym badaniu są także takie sytuacje trudne, które pokazują, że łączenie życia osobistego (w tym zawodowego) ze studiami może skutkować większą ilością spostrzeganych przez studentów stresorów i nieco innym ich charakterem. Należy jednocześnie pamiętać, że uwarunkowania, które mogą na ten obraz sytuacji trudnych wpływać, mogą być związane nie tylko z faktem studiowania. Ponadto nie wiadomo też, w jaki sposób – korzystny czy niekorzystny – wpływa fakt aktywności zawodowej studenta i winny być temu zagadnieniu poświęcone osobne rozstrzygnięcia badawcze.

Kolejna kategoria stresorów, których spostrzeganie deklarują studenci, to problemy osobiste. Brak czasu na relację z ważnym dorosłym (przyjacielem,

przyjaciółką, znajomym), brak rozrywek, które pomagają przezwyciężyć uczucie zniechęcenia i zmęczenia, trudne relacje z członkami rodziny (głównie rodzicami) to najczęściej przywoływane problemy osobiste studentów (Misra i in. 2003, Salomonson i in. 2011, El-Ghoroury i in. 2012). W niniejszym badaniu spektrum problemów osobistych było szerokie, a jego zawartość treściowa nieco inna. W osobnej kategorii umieszczono bowiem stresory, które powstają w relacji z osobami z otoczenia studentów. Studenci deklarowali na przykład, że obciążające są dla nich problemy z wyglądem, monotonią życia, wadą wymowy, zbyt wysoką wagą ciała, samotnością. Część dotyczyła spraw intymnych (ciąża, trudności małżeńskie). W badaniu odnotowano zatem stresory, o których wiadomo z innych doniesień, że dotyczą osób dorosłych, nie tylko studentek i studentów. Są to zmartwienia i trudności związane z chorobą własną lub kogoś bliskiego, kłopoty w wychowywaniu dzieci, trudności związane z poszukiwaniem lub brakiem pracy, inne niż omówione trudności materialne. Ich występowanie w deklaracjach studentów może pokazywać, że obciążenie stresem lub tzw. natężenie stresu – mierzone między innymi liczbą stresorów, jaką deklarują studenci (Deary i in. 2003) jest inne niż u studentów stacjonarnych, skoro ich zawartość treściowa jest różna, „bogatsza". Deklaracje studenckie pokazują bowiem współwystępowanie stresorów typowo studenckich oraz stresorów, z którymi borykają się ludzie dorośli, niestudiujący (Watson i in. 2011).

Kobiety i mężczyźni różnili się w zakresie spostrzeganych stresorów. Kobiety częściej niż mężczyźni spostrzegały istnienie stresora dotyczącego trudności w relacjach z bliskimi osobami. Mężczyźni częściej niż kobiety deklarowali przeżywanie stresora związanego ze studiami. Porównanie częstości źródeł stresu u kobiet i mężczyzn wskazuje na fakt, że kobiety częściej deklarują przeżywanie stresorów interpersonalnych, a mężczyźni problemów i wyzwań związanych z pracą zawodową (Dedovic i in. 2009, Watson i in. 2011). Wyniki niniejszego badania potwierdzają tę pierwszą prawidłowość. Z kolei drugi wynik może wskazywać na fakt, że problemy związane ze studiowaniem są przez mężczyzn spostrzegane jako podobne do tych, z którymi radzą sobie w miejscu pracy. Potrzeba jednak kolejnych rozstrzygnięć badawczych, by potwierdzić takie założenie.

Badanie stresorów studentów jest procedurą przyjętą na wielu uniwersytetach. Powstały na przykład narzędzia służące do mierzenia tzw. stresu akademickiego (por. Stress in Students – SIS, Deary i in. 2003). Ich celem jest stałe monitorowanie trudności, z jakimi radzą sobie studenci. Wyniki pomagają w opracowaniu programów klinicznych, treningów radzenia sobie i efektywnego zarządzania czasem. Większość uczelni ma wiedzę dotyczącą poziomu stresu u studentów. Jak wynika z badań, jest to stres o dużym natężeniu i o charakterze chronicznym, który skutkuje między innymi poczuciem wypalenia i depresją (Misra i in. 2003, El-Ghoroury i in. 2010). Z badań wynika też, że u około jednej trzeciej studentów po studiach występuje klinicznie istotny poziom depresji (Peluso i in. 2011). Uważa się także, że badanie stresorów studentów to badanie barier do studiowania, które

mają wpływ na podejmowanie decyzji o rozpoczęciu, kontynuacji bądź przerwaniu studiów.

Niniejszy tekst pokazuje, że studentki i studenci studiów niestacjonarnych stykają się z wieloma stresorami. Jak już wspomniano, część z nich (np. *brak czasu na różne zajęcia*) może stanowić o zupełnie innym stresie w przypadku osób które studiują w trybie stacjonarnym i niestacjonarnym. Ktoś, kto uczy się i jednocześnie pracuje, a także zajmuje się wychowywaniem dzieci, ma inne problemy niż osoba, której głównym zajęciem jest studiowanie. Ponadto badanie pokazuje, że część stresorów osób studiujących w trybie niestacjonarnym to problemy specyficzne dla tej grupy (np. trudności wychowawcze w relacjach z dziećmi, trudne relacje z szefem, kredyt na mieszkanie itp.), których raczej nie doświadczają (lub w mniejszym zakresie) osoby studiujące w trybie stacjonarnym. Wydaje się więc, że warto byłoby niniejsze badanie uzupełnić podobnym, przeprowadzonym wśród studentek i studentów studiów stacjonarnych. Z pewnością pełniejsza znajomość tych obciążeń i wyzwań (niezależnie od formy studiów) może pomóc w łagodzeniu kosztów życia w stresie i być impulsem do zmian, które będą akademicki stres redukować.

Bibliografia

1. Brzezińska A.I., Brzeziński J., Eliasz A. (2004), *Ewaluacja, a jakość kształcenia w szkole wyższej*, Wydawnictwo SWPS „Academica", Warszawa.
2. Deary J., Watson R., Hogston R. (2003), *A longitudinal cohort study of burnout and attrition in nursing students,* „Journal of Advanced Nursing", tom 43, s. 71–81.
3. Dembińska E. (2012), *Stres, studiowanie i zaburzenia adaptacyjne*, dostępny na: www.konstelacjalwa.pl/artykuly, http://www.bon.uj.edu.pl/documents/1686948/9eab57b1-f77a-4562-9f47-80cf8f3e49c7.
4. Dedovic K., Wadiwalla M., Engert V., Pruessner J. (2009), *The role of sex and gender socialization in stress reactivity*, „Developmental Psychology", tom 1, s. 45–55.
5. Duru E., Poyrazli S., (2007), *Personality dimensions, psychosocial-demographic variables, and English language competency in predicting level of acculturative stress among Turkish international students*, „International Journal of Stress Management", tom 14, s. 99–110.
6. El-Ghoroury N.H., Galper D.I., Sawaqdeh A., Bufka L.F. (2012), *Stress, coping and barriers to wellness among psychology graduate students*, „Training and Education in Professional Psychology", tom 6, s. 122–134.
7. Folkman S., Moskowitz J.T. (2004), *Coping: pitfalls and promise,* „Annual Review of Psychology", tom 55, s. 745–774.
8. Fürst T. (1935), *Zur Psychischen Hygiene des Kindes und Jugendlicher Walters*, „Zeitschrift für Pädagogische Psychologie und Experimentelle Pädagogik", tom 36, 25–37.
9. Heszen-Niejodek I. (2000), *Stres i radzenie sobie – główne kontrowersje*, [w:] Heszen-Niejodek I., Ratajczak Z. (red.), *Człowiek w sytuacji stresu. Problemy teoretyczne i metodologiczne,* Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, s. 12–43.

10. Lazarus R.S., Folkman S. (1984), *Stress, appraisal and coping*. Springer, New York.
11. Misra R., Crist M., Burant Ch. (2003), *Relationships among life stress, social support, academic stressors, and reactions to stressors of international students in the United States*, „International Journal of Stress Management", tom 10, s. 137–157.
12. Peluso D., Carleton N., Asmundson G. (2011), *Depression symptoms in Canadian psychology graduate students: Do research productivity, funding, and the academic advisory relationship play a role?,* „Canadian Journal of Behavioural Science", tom 43, s. 119–127.
13. Rice K., Arsdale A. (2010), *Perfectionism, perceived stress, drinking to cope, and alcohol-related problems among college students*, „Journal of Counseling Psychology", tom 4, s. 439– 450.
14. Ross D. A., Kraepelin E. (1907), *Exhaustion psychosis*, MacMillan, New York.
15. Salamonson Y., Andrew S., Watson R., Teo S., Deary I. (2011), *The Stressors in students (SIS) scale: development, reliability, and validity*, „Journal of Clinical Nursing", tom. 20, s. 2078–2080.
16. Watson S., Wah Goh Y., Sawang S. (2011), *Gender influences on the work-related stress-coping process*, „Journal of Individual Differences", tom 32, s. 39–46.

Recenzent: dr hab. Agnieszka Stopińska-Pająk

Stressors of part-time students

Key words: stress, adults' stressors, part-time studies, gender.

Summary: The article addresses the issue of stress that is being suffered part-time students. In the research questionnaire a question concerning challenges, problems and difficulties, with which the studied group had to deal with, was asked. In an answer to the questionnaire around 250 stressors were gathered. They were divided, according to their content, into a couple of groups. The most numerous group concerned job or the lack of it. Further categories included reconciling work-life balance with challenges connected with studying. Also the following factors appeared stressful: lack of time for family, financial problems and own illness or illness of someone close. Research results are divided according to women's and men's perception of stressors. The number and type of difficulties can indicate that studying part-time is connected with high level of stress.

Dane do korespondencji:
Dr Renata Sikora
Wyższa Szkoła Zarządzania i Prawa
Wydział Psychologii
Al. Jerozolimskie 200
02-486 Warszawa
renata.sikora@chodkowska.edu.pl

Edukacja Dorosłych 2012, nr 2 ISSN 1230-929 X

Anna Bakota

UCZESTNICTWO W STUDIACH PODYPLOMOWYCH A POTRZEBY CZŁOWIEKA DOROSŁEGO[1]

Słowa kluczowe: studia podyplomowe, edukacja dorosłych, edukacja formalna, kwalifikacje.

Streszczenie: Tekst dotyczy problematyki uczestnictwa osób dorosłych w studiach podyplomowych i różnorodności czynników wpływających na decyzję o dalszej edukacji. Wśród nich Autorka wymienia ludzkie potrzeby związane z różnymi sferami życia człowieka dorosłego, które mogą być realizowane dzięki uczestnictwu w studiach. Praca obejmuje także informacje o aktualnych danych statystycznych dotyczących poziomu uczestnictwa w studiach podyplomowych i opis ich funkcji w świetle literatury przedmiotu.

Studia podyplomowe, choć funkcjonują od lat w polskim szkolnictwie wyższym, są niezwykle dynamicznym rodzajem edukacji ludzi dorosłych. Tak, jak postęp technologiczny powoduje, że gospodarka i nauka stale się rozwijają, tak edukacja podyplomowa, jako jeden ze szczebli kształcenia w szkolnictwie wyższym, musi reagować na zmiany w rzeczywistości społecznej. Jako nośnik wiedzy nowej i stale aktualizowanej kształcenie podyplomowe jest przestrzenią w obszarze edukacji dorosłych, która dostarcza umiejętności i kompetencji wymaganych na nowoczesnym rynku pracy w dzisiejszym społeczeństwie. Okazuje się jednak, że studia podyplomowe uznawane są przez osoby dorosłe nie tylko za źródło najnowszej wiedzy i płaszczyznę uzyskiwania nowych kwalifikacji. Uczestnictwo w nich może stać się istotnym elementem życia człowieka, wpływając w zaskakujący sposób na jego jakość.

Studia podyplomowe jako obszar edukacji formalnej

Przeznaczenie studiów podyplomowych i ich sposoby organizacji w Polsce określa *Ustawa z 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym*, która definiuje je jako inną niż studia wyższe i doktoranckie formę kształcenia, przeznaczoną dla osób legitymujących się dyplomem ukończenia studiów wyższych (Dz.U. 2005,

[1] Tekst został napisany na podstawie pracy magisterskiej pt. *Uczestnictwo w studiach podyplomowych drogą do zmiany jakości życia osób dorosłych*, która powstała pod kierunkiem dr hab. Ewy Skibińskiej.

nr 164, poz. 1365). Oznacza to, że w myśl przepisów polskiego prawa studia podyplomowe dostępne są wyłącznie dla osób, które już ukończyły wysoki stopień kształcenia, a więc posiadają gruntowną wiedzę z wybranej dziedziny nauki oraz różnorodne kompetencje, które powinny wynikać z uczestnictwa w studiach wyższych. Tym samym studia podyplomowe stają się przestrzenią edukacji niejako ekskluzywnej, osiągalnej dla tych dorosłych, którzy poświęcili przynajmniej kilka lat na zdobywanie wyższego wykształcenia i pragną rozwijać swoje umiejętności. Dzięki aktualnym przepisom studia podyplomowe mogą być miejscem spotkań ludzi dorosłych o różnorodnych zainteresowaniach, doświadczeniach zawodowych i edukacyjnych oraz bogatej wiedzy.

Podczas gdy przepisy prawa określają głównie organizacyjne ramy funkcjonowania studiów podyplomowych, w literaturze przedmiotu ich definicję łączy się z funkcjami i celami w kontekście edukacji osób dorosłych. W tej perspektywie studia podyplomowe są upowszechniającą się formą aktywności edukacyjnej osób z wyższym lub równorzędnym wykształceniem, które uzupełniają, rozszerzają i odnawiają wykształcenie w placówkach akademickich (Jaworska 2003). Tak definiowane studia podyplomowe są przestrzenią uczenia się, przekształcania posiadanej wiedzy i łączenia jej z nowymi informacjami. W ten sposób zarysowują się charakter i funkcje kształcenia podyplomowego jako miejsca zderzenia dotychczasowych przekonań z wiedzą nową i dynamiczną dzięki rozwojowi technologicznemu i naukowemu. Naturalny wydaje się w tym miejscu wniosek, że osoby dorosłe, mając świadomość nieustannego rozwoju, jaki ma miejsce w ich codziennym otoczeniu, odczuwają potrzebę uaktualniania posiadanej wiedzy, aby móc w pełny sposób uczestniczyć w życiu gospodarczym, zawodowym i społecznym.

Jako szczebel szkolnictwa wyższego studia podyplomowe mają charakter edukacji formalnej, określonej pewnymi ramami organizacyjnymi i umożliwiającej uzyskanie dyplomów lub certyfikatów potwierdzających ukończenie kolejnego etapu uczenia się (Raport EACEA 2011). Będąc rodzajem formalnej edukacji ludzi dorosłych, studia podyplomowe na każdym kierunku mają ustalone cele kształcenia, są realizowane w zorganizowanym środowisku i prowadzą do poświadczenia zdobycia pewnych kompetencji. Osoba dorosła podejmująca decyzję o uczestnictwie w studiach, uczy się w sposób intencjonalny, mając świadomość, że tego rodzaju edukacja w perspektywie czasu przyniesie jej konkretne korzyści. Wydaje się to zgodne z jedną z zasad edukacji dorosłych, która podkreśla, że ludzie dorośli uczą się w sposób celowy, pragną uzyskać zamierzone przez siebie efekty i są gotowi poświęcić swój czas i energię na zrealizowanie założonego planu.

Studia podyplomowe tworzą nowy wymiar edukacji formalnej. Ponieważ ten szczebel kształcenia stopniowo upowszechnia się, a ludzie dorośli coraz częściej pragną poszerzać swą wiedzę, nowego znaczenia nabiera określenie „student", a raczej, w kontekście studiów podyplomowych, „dorosły student". Są to te osoby

uczące się, które są nie tylko starsze niż typowy uczestnik studiów wyższych, ale które powracają do kształcenia formalnego, przeważnie po pewnym okresie przebywania poza systemem edukacji (Raport EACEA 2011). Nie jest to z pewnością grupa jednorodna. Dzielą ją różnice demograficzne związane z wiekiem, charakterem pracy lub zatrudnienia czy pochodzeniem społecznym. Jednak wspólna dla dorosłych studentów jest jedna, szczególna cecha: potrzeba dalszego uczenia się i podnoszenia poziomu posiadanych kompetencji. Być może jest ona motywowana odrębnymi, u każdej osoby innymi oczekiwaniami i planami, niemniej efekt pozostaje ten sam i jest nim decyzja o podjęciu studiów podyplomowych jako kolejnej aktywności edukacyjnej.

Na wysoki poziom uczestnictwa w studiach podyplomowych w Polsce wskazują aktualne dane statystyczne dotyczące liczby uczestników poszczególnych kierunków w ciągu ostatnich kilku lat. Wydaje się, że początek XXI wieku przyniósł w Polsce wzrost zainteresowania studiami. Liczba słuchaczy stopniowo wzrastała od blisko 147 tys. w 2000 roku (Antosz 2009) do ponad 194 tys. w 2010 (Notatka na temat szkół wyższych w Polsce, b.d.). W roku akademickim 2011/2012 liczba osób uczestniczących w studiach podyplomowych wynosiła 189,6 tys. (Szkoły wyższe i ich finanse w 2011 r., b.d.), co jest świadectwem dalszego wzrostu zainteresowania tym poziomem edukacji. Obecnie największym zainteresowaniem cieszą się studia podyplomowe na kierunkach ekonomicznych i administracyjnych (53,9 tys. słuchaczy w roku akademickim 2011/2012), pedagogicznych (51 tys. słuchaczy, w tym 28,8 tys. na kierunkach nauczycielskich) oraz medycznych (31 tys.) (Szkoły wyższe i ich finanse w 2011 r., b.d.). Jak wskazują dane statystyczne, obecnie najwięcej osób kształci się na studiach podyplomowych prowadzonych przez uniwersytety (41 892 osób), wyższe szkoły ekonomiczne (35 516 osób), Centrum Medyczne Kształcenia Podyplomowego (25 701 osób), wyższe szkoły techniczne (17 401 osób) i wyższe szkoły pedagogiczne (10 693 osób) (Szkoły wyższe i ich finanse w 2011 r., b.d.). W roku akademickim 2011/2012 wydano ponad 143 tys. świadectw ukończenia studiów podyplomowych, z czego blisko 70% absolwentów stanowiły kobiety. Jest to potwierdzeniem tendencji aktualnej od transformacji ustrojowej, zgodnie z którą najczęściej na studiach podyplomowych kształcą się kobiety. Jest to zasadnicza różnica wobec okresu przed przełomem, gdy częściej studiowali mężczyźni (Antosz 2009). Na podstawie danych statystycznych dotyczących wieku dorosłych studentów okazuje się, że najczęstszymi uczestnikami studiów podyplomowych są osoby w wieku od 25 do 34 lat, mieszkające w miastach powyżej 500 tys. mieszkańców (Czapiński, Panek 2009), łączące uczestnictwo w studiach podyplomowych z pracą zawodową (Wejście ludzi młodych na rynek pracy, b.d.). Równoległa aktywność edukacyjna i zawodowa wydaje się rozsądnym rozwiązaniem dla dorosłych uczących się, którzy poza edukacją posiadają szereg innych obowiązków – utrzymanie rodziny, awans zawodowy, aktywność społeczną. Poza tym wydaje się, że to właśnie sfera zawodowa jest jednym z głównych czynników motywujących

osoby dorosłe do podejmowania edukacji; wiedza i umiejętności zdobyte podczas studiów podyplomowych mają być atutem człowieka dorosłego na rynku pracy.

Czynniki decydujące o uczestnictwie w studiach podyplomowych – odwołanie do badań

Aby poznać i zrozumieć czynniki motywujące osoby dorosłe do podejmowania decyzji o uczestnictwie w studiach podyplomowych, należy przyjrzeć się podstawowym celom i funkcjom, jakie realizuje ten poziom edukacji. Jego głównym zadaniem wydaje się pogłębianie wiedzy i umiejętności zawodowych nabytych w trakcie dotychczasowej drogi edukacyjnej, aktualizowanie ich i uzupełnianie zgodnie z najnowszą wiedzą, dokonaniami nauki i rozwojem technologicznym, oraz przekwalifikowanie, czyli zmiana wyuczonego zawodu lub specjalności (Sobańska-Nolka 2009). Osoby dorosłe podejmują zatem dalszą aktywność edukacyjną na studiach podyplomowych, aby uzyskać nową i aktualną wiedzę, podnosząc tym samym jakość posiadanych kompetencji, oraz aby zdobyć nowe kwalifikacje. Uczestnictwo w studiach ma pomóc im nie tylko odnaleźć się na rynku pracy, ale również stać się aktywnym członkiem życia społecznego. Lepsze perspektywy zawodowe i bezpieczna pozycja we własnym otoczeniu i społeczeństwie w naturalny sposób przekładają się na jakość codziennego życia człowieka dorosłego. Nowa wiedza zdobyta w trakcie zajęć może przyczynić się do wzrostu jakości wykonywanej pracy i do szansy na awans w aktualnym miejscu pracy, co zaś może skutkować wzrostem otrzymywanego wynagrodzenia, poziomu poczucia własnej wartości i ogólnego zadowolenia z osiąganych wyników w pracy.

Pewna wątpliwość zdaje się pojawiać na samym początku, zanim osoba dorosła podejmie uczestnictwo w studiach podyplomowych. Mianowicie nowe kwalifikacje mogą dotyczyć zarówno dziedziny pierwotnego wykształcenia danej osoby uczącej się, jak i dziedziny zupełnie obcej, nowej dla osoby dorosłej, niezwiązanej z dotychczas ukończonymi studiami. Innymi słowy, przed osobą dorosłą podejmującą decyzję o dalszym uczeniu się stoi niełatwe zadanie: musi ona zdecydować, czy pragnie rozwijać się w obranym wcześniej kierunku, uzyskując kolejne specjalizacje i uzupełniając już posiadaną wiedzę o nowe i specjalistyczne treści, czy też woli spróbować swoich sił w zupełnie nowym obszarze związanym z innym, odrębnym zawodem, do którego do tej pory nie uzyskała przygotowania w trakcie swojej edukacji. W tym drugim przypadku dorosły styka się z nieznanymi wcześniej informacjami i wymaganiami, musi poznać wybraną dziedzinę wiedzy niemal od podstaw. Taka decyzja wymaga odwagi i być może więcej pracy i zaangażowania niż udział w studiach, które dotyczą dziedziny pokrewnej naszym aktualnym kwalifikacjom. Dorosły uczący się wie jednak, że jego wysiłek powinien się opłacić, otwierając nowe możliwości zawodowe na rynku pracy i podnosząc jego atrakcyjność w oczach potencjalnych pracodawców. Wybór pomiędzy uzyskiwaniem wąskiej specjalizacji w poznanej już dziedzinie

a zdobyciem zupełnie nowego fachu jest nieodłącznym dylematem związanym z podejmowaniem decyzji o dalszym uczeniu się człowieka dorosłego. W tym miejscu musi on zdecydować, które potrzeby uznaje za aktualnie najważniejsze i jaki kierunek studiów umożliwi mu przybliżenie się do ich pełnej realizacji.

Zarówno wybór odpowiedniego kierunku studiów podyplomowych, jak i sama decyzja o udziale w dalszym kształceniu podyktowane są różnorodnymi potrzebami i motywami osób dorosłych. Mając świadomość celów i funkcji podyplomowej edukacji, postanowiłam przyjrzeć się czynnikom, które wpłynęły na postępowanie dorosłych i podjęcie przez nich aktywności edukacyjnej realizowanej podczas studiów podyplomowych.

W okresie od listopada 2011 r. do marca 2012 r. przeprowadziłam badania[2], których celami było poznanie wpływu uczestnictwa w studiach podyplomowych na zmianę jakości życia osób dorosłych, poznanie głównych czynników motywujących osoby dorosłe do ich podejmowania oraz pozytywnych i negatywnych aspektów uczestnictwa w tej formie edukacji. Badania miały charakter jakościowy, metodą zbierania danych był wywiad otwarty pogłębiony. Dzięki tej metodzie miałam możliwość bliższego poznania doświadczeń i opinii osób dorosłych, dotyczących ich przeszłości edukacyjnej i zawodowej.

Respondenci byli przedstawicielami różnorodnych zawodów, dzięki czemu mogłam szerzej spojrzeć na zjawisko uczestnictwa w studiach podyplomowych. Wśród osób badanych znalazły się osoby zatrudnione w dużych korporacjach i prywatnych przedsiębiorstwach, instytucjach administracji państwowej oraz szkołach państwowych. Chociaż wydaje się, że badani dorośli uczestniczyli w studiach podyplomowych związanych z dziedzinami bliskimi ich dotychczasowemu wykształceniu, jedynie trzy osoby w czasie przeprowadzania wywiadów pracowały w zawodach związanych z kierunkami ukończonych studiów podyplomowych.

Na podstawie analizy zebranego materiału badawczego mogę stwierdzić, że badane osoby dorosłe wskazały na różnorodne potrzeby, które wpłynęły na podjęcie ich decyzji o uczestnictwie w studiach podyplomowych. Były one zogniskowane wokół dwóch głównych sfer życia człowieka dorosłego: zawodowej i osobistej.

Czynniki związane ze sferą zawodową

Wśród wymienionych przez osoby badane potrzeb związanych ze sferą zawodową można wyróżnić najczęściej wspominaną potrzebę zdobycia nowych

[2] W badaniach wzięło udział dziewięć osób dorosłych: sześć kobiet i trzech mężczyzn. Zastosowałam dobór celowy próby badawczej. Podstawowymi kryteriami doboru był poziom wykształcenia respondentów (wykształcenie wyższe), wiek od 22 do 65 lat oraz fakt ukończenia przez nich przynajmniej jednego kierunku studiów podyplomowych. Najmłodsza respondentka w momencie przeprowadzania wywiadu była w wieku 25 lat, najstarsi respondenci w wieku 59 lat. Wszyscy respondenci byli mieszkańcami Warszawy.

kwalifikacji, w ramach której respondenci wskazywali na różne aspekty ich uzyskiwania, oraz potrzebę podniesienia poziomu zarobków.

Kwalifikacje zawodowe to układ postaw i umiejętności pozwalających osobom dorosłym na wykonywanie zadań związanych z danym stanowiskiem pracy lub zawodem (Baraniak 2000). Badani podkreślali, że ukończenie studiów podyplomowych miało dać im nowe kwalifikacje i kompetencje oraz że był to jeden z ważniejszych motywów, które skłoniły je do podjęcia decyzji o udziale w studiach. Wydaje się, że część respondentów utożsamiła możliwość zdobycia kwalifikacji ze zdobyciem nowego zawodu, w obrębie którego chciałaby w przyszłości znaleźć zatrudnienie.

(...) *Wydaje mi się, że jednak chęć podwyższenia kwalifikacji była dominującą.* (...) *Wiążę z tym kierunkiem moją przyszłość* (M1, 29)[3].

(...) *Chciałem podnieść swoje kwalifikacje. Uważałem, że mam czas na to, by dalej drążyć temat i widziałem realne korzyści, jakie mogłyby dla mnie z tego wyniknąć* (M3, 29).

Dwaj cytowani mężczyźni wskazali na korzyści wynikające z ukończenia studiów podyplomowych. Pierwszy z nich (M1, 29), informatyk, który ukończył studia podyplomowe w zakresie zarządzania projektami, kilkakrotnie w trakcie naszej rozmowy podkreślił, że w przyszłości chciałby pracować w dziedzinie związanej z wybranym przez niego podyplomowym kierunkiem. Chociaż w momencie przeprowadzania wywiadu nie udało mu się jeszcze tego osiągnąć, wydawał się optymistycznie spoglądać w swoją zawodową przyszłość i nie tracił nadziei na znalezienie zatrudnienia w wymarzonym zawodzie. Drugi mężczyzna (M3, 29), pracujący w obszarze administracji państwowej, ukończył łącznie cztery kierunki studiów podyplomowych, które były blisko związane z jego wykształceniem magisterskim oraz wykonywanym zawodem. Badany opowiadał o pozytywnym wpływie ukończonych studiów podyplomowych na jakość wykonywanej przez niego pracy; zdobywana przez niego wiedza z sukcesem odnajdywała zastosowanie w jego codziennym życiu zawodowym.

Studia podyplomowe bywają postrzegane również jako droga do nowego zawodu, który zapewniałby absolwentowi większą stabilność i poczucie bezpieczeństwa na rynku pracy.

(...) *Kierowały też mną obawy o znalezienie pracy w swojej specjalizacji, chciałam więc zabezpieczyć się na przyszłość, zdobywając kwalifikacje z innej dziedziny, w której może łatwiej byłoby mi znaleźć zatrudnienie.* (...) *Ten kierunek*

[3] Po każdej cytowanej wypowiedzi umieszczam kod oznaczający osobę badaną – autora wypowiedzi. „M" oznacza mężczyznę, „K" – kobietę, następnie podaję numer porządkowy sporządzony na użytek tej pracy oraz wiek w latach.

wydawał mi się interesujący, mogłabym wykorzystać w nim swoje dotychczasowe doświadczenia zawodowe (K6, 37).

Na decyzję o uczestnictwie w studiach podyplomowych wpłynęły też obawy o znalezienie zatrudnienia w dotychczasowym zawodzie. Tak było w przypadku jednej z respondentek (K6, 37; aktorka i prezenterka telewizyjna), która, odczuwając brak stabilizacji zatrudnienia, podjęła studia związane z dziedziną pokrewną jej pracy zawodowej. Jak wynika z naszej rozmowy, badana jest zadowolona z ukończonego kierunku podyplomowego i jego wpływu na kształt jej obecnej kariery zawodowej.

O ile cytowane powyżej osoby podkreśliły perspektywy zawodowe wynikające z udziału w podyplomowej edukacji, jedna z respondentek wyraźnie zaznaczyła potrzebę zmiany pracy jako czynnik wpływający na podjęcie decyzji o uczestnictwie w studiach.

(...) *Zmienił się stosunek mojego byłego dyrektora do mnie jako nauczyciela.* (...) *Wydawało mi się, że nastąpiło jakieś wahnięcie w zachowaniu i pomyślałam, że może spróbuję gdzie indziej.* (...) *Chciałam startować na stanowisko dyrektora szkoły i to był warunek konieczny. To znaczy, pracowałam w zawodzie dziewiętnaście lat przy tablicy i stwierdziłam, że mogę coś zmienić w moim życiu. Że mogę moje doświadczenia* (...) *przenieść na nowy grunt* (K3, 59).

Badana, w wyniku splotu różnorodnych okoliczności w ówczesnym miejscu pracy, podjęła decyzję o odejściu ze szkoły, w której pracowała od wielu lat. Postanowiła uzyskać awans w swoim zawodzie i wziąć udział w konkursie na stanowisko dyrektora innej placówki. Ukończenie odpowiednich studiów podyplomowych jest jednym z głównych wymagań, jakie stawia się kandydatom na stanowisko dyrektora, stąd respondentka była zdecydowana, aby je podjąć. W jej biografii pierwotna w stosunku do wyboru kierunku studiów wydaje się zmiana postrzegania własnej pracy, która przyczyniła się do podjęcia decyzji o udziale w konkursie. Badana jest dyrektorem od kilku lat.

Respondenci, mówiąc o perspektywie zdobycia nowych kwalifikacji podczas studiów podyplomowych, wskazali również na potrzebę uzyskania awansu zawodowego, który byłby możliwy dzięki ukończeniu danego kierunku.

(...) *Na tę decyzję wpłynęło niewątpliwie to, że w tamtym czasie musiałam coś tam pokrewnego skończyć, by móc uczyć w liceum* (K1, 37).

(...) *Do podjęcia studiów podyplomowych skłoniła mnie konieczność umożliwienia sobie awansu zawodowego.* (...) *Jest to jakby wymogiem dalszego rozwoju zawodowego, że trzeba było te studia skończyć, były one jakby niezbędne* (M2, 58).

W przypadku wymienionych dwóch osób badanych ukończenie studiów podyplomowych było warunkiem rozwoju i awansu w strukturach wybranych przez nich instytucji. O ile cytowana wcześniej nauczycielka (K3, 59) nie miała pewności, czy ukończenie studiów podyplomowych zagwarantuje jej objęcie posady dyrektora szkoły, to druga z badanych kobiet (również nauczycielka; podjęła studia podyplomowe na początku XXI wieku, gdy wprowadzone zostały nowe regulacje prawne dotyczące awansu zawodowego nauczyciela) oraz jeden z mężczyzn (M2, 58) musieli ukończyć wybrane kierunki, by móc dalej pracować w rodzimej placówce. Ukończenie tych studiów z sukcesem pozwoliło im pozostać w ówczesnym miejscu pracy i starać się o dalszy awans.

Respondenci dostrzegli dodatkową korzyść wynikającą z uczestnictwa w studiach podyplomowych, związaną z podnoszeniem poziomu własnych kwalifikacji. Według nich, zdobywana w trakcie studiów wiedza mogłaby być przydatna w ich codziennej pracy zawodowej bądź na stanowisku, które chcieliby objąć. To miało bezpośredni wpływ na ich decyzję o udziale w studiach podyplomowych.

(...) *Chciałam pracować w szpitalu, a jednym z podstawowych zadań psychologa jest postawienie diagnozy* (K5, 25).

(...) *Ponadto nauczanie języka polskiego w dużym stopniu wymaga, by wiedzieć o dysleksji, dysgrafii itp., a te studia podyplomowe pomagały to ogarnąć* (K1, 37).

Pierwsza z cytowanych powyżej respondentek (K5, 25) w momencie przeprowadzania naszej rozmowy nie pracowała w wyuczonym zawodzie psychologa, natomiast planowała podjąć starania o znalezienie zatrudnienia odpowiadającego posiadanemu wykształceniu. Wybrane przez nią studia podyplomowe miały dać jej wiedzę przydatną w codziennej praktyce zawodowej. Druga badana (K1, 37) doceniała możliwość poszerzenia posiadanej wiedzy o nowe treści i aspekty, które wzbogaciłyby jej pracę. Wydaje się zatem, że badane osoby dorosłe traktowały podejmowane studia podyplomowe jako źródło rzetelnej i zawodowo przydatnej wiedzy.

Ze sferą pracy człowieka dorosłego wiąże się również poziom uzyskiwanych przez niego zarobków. Brak satysfakcji z uzyskiwanych dochodów jest istotnym czynnikiem, który przyczynia się do refleksji nad własną karierą i, nierzadko, rekonstrukcji planów zawodowych. Jak podkreślił jeden z moich rozmówców, potrzeba zdobycia lepiej płatnego zawodu i stanowiska była ważnym motywem podjęcia dalszej edukacji.

(...) *Należy dążyć do rozwoju zawodowego* (...) *po to, żeby poprawić, zwiększyć możliwości utrzymania rodziny.* (...) *Wszyscy zmierzają do tego, żeby zarabiać jak najwięcej pieniędzy, żeby móc utrzymać swoją rodzinę* (M2, 58).

Cytowany respondent (M2, 58) ocenił możliwość rozwoju zawodowego będącego efektem uczestnictwa w studiach podyplomowych jako czynnik kształtujący dalsze plany edukacyjne i zawodowe. Zdobycie nowych kwalifikacji miało przyczynić się do wzrostu poziomu osiąganych zarobków. Badany, dzięki ukończonym studiom, zyskał lepszą pozycję w ówczesnej pracy i rozpoczął stopniowy, pełen sukcesów rozwój zawodowy.

Wypowiedzi respondentów wskazują na ich odpowiedzialną postawę wobec udziału w studiach podyplomowych. Dalsza edukacja miała być dla nich źródłem nowych perspektyw i szans na rynku pracy. Nie bez znaczenia pozostaje także możliwość zmiany pracy na inną, bardziej satysfakcjonującą lub lepiej płatną, dzięki uzyskanym kwalifikacjom zawodowym.

Czynniki związane ze sferą osobistą

Badane osoby dorosłe, podczas naszych rozmów o czynnikach wpływających na decyzję o dalszej edukacji, wspominały również o swoich osobistych potrzebach, które miały istotny udział w ostatecznej decyzji o uczestnictwie w studiach podyplomowych. Okazuje się, że edukacja ta może być rozumiana jako środek nie tylko do awansu zawodowego, ale również do wszechstronnego rozwoju osobistego. Najważniejszymi aspektami związanymi ze sferą prywatną, o których wspominali respondenci, była potrzeba rozwoju zainteresowań, w tym wzbogacenia i uaktualnienia posiadanej wiedzy, potrzeba konstruktywnego wypełnienia czasu wolnego i kreowania własnego wizerunku. Nowe studia, według badanych, miały przyczynić się do realizacji tych potrzeb.

Wybór podyplomowego kierunku w znacznym stopniu wiąże się z zainteresowaniami osoby dorosłej. Czasem to właśnie osobiste preferencje wskazują dorosłemu uczącemu się drogę do dziedziny wiedzy, którą można zgłębić podczas studiów. Wskazała na to jedna z respondentek, dla której zarówno studia podyplomowe, jak i wcześniejsze magisterskie były wyrazem realizacji własnej pasji.

(...) *Z pewnością miały na to też wpływ moje zainteresowania i to, że ten kierunek był dość zbliżony do studiów, które wcześniej kończyłam* (K1, 37).

Na podstawie przeprowadzonych wywiadów, które zdają się potwierdzać założenia przedstawione w literaturze przedmiotu, mogę uznać, że studia podyplomowe traktowane są przez osoby dorosłe także jako miejsce wzbogacania i aktualizowania posiadanej wiedzy.

(...) *To była chęć uaktualnienia posiadanej wiedzy.* (…) *Ja stwierdziłam, że te studia swoje magisterskie, zawodowe ja skończyłam dosyć dawno, no i należałoby* (...) *unowocześnić sobie przede wszystkim wiedzę. To było właśnie po to, żeby być, być na czasie.* (...) *Nie zależy mi na żadnym papierze, naprawdę robiłam to dla siebie.* (...) *Do niczego poza własną satysfakcją mi to nie było potrzebne* (K4, 59).

Możliwość zdobycia nowej wiedzy obfitującej w aktualne treści jest zaletą uczestnictwa w studiach podyplomowych. Wydaje się, że prezentowanie najnowszych dokonań nauki jest jednym z ważniejszych zadań tego szczebla edukacji; pod tym względem treści i programy studiów podyplomowych nierzadko wyprzedzają treści wchodzące w skład programów studiów I i II stopnia. Wynika to ze struktury organizacyjnej większości studiów podyplomowych – ich czas trwania jest krótszy niż na przykład studiów licencjackich, w związku z czym jednostki prowadzące takie studia często nie mają możliwości objęcia w programie treści historycznych czy nawiązywania do informacji niegdyś istotnych, ale obecnie już zdezaktualizowanych. Swój wpływ na to zjawisko mają sami słuchacze, czyli grupa docelowa danego podyplomowego kierunku. Są to często osoby dysponujące już pewnym zakresem wiedzy i, podobnie jak cytowana respondentka (K4, 59), pragną jedynie ją odświeżyć i wzbogacić o nowe składniki. Badana wskazała potrzebę uzupełnienia wiedzy o nowoczesne i aktualne treści jako najważniejszy czynnik skłaniający ją do podjęcia podyplomowej edukacji.

Rozwój osobisty jest kolejną korzyścią, którą badane osoby dorosłe wiążą z udziałem w studiach podyplomowych. Nie wszyscy respondenci wypowiedzieli się na ten temat wprost, natomiast jedna z badanych kobiet zaznaczyła, że postrzegała perspektywę dalszego uczenia się jako drogę do poprawy własnego samopoczucia i indywidualnego rozwoju.

(…) *Zdaje się, że niedawno wcześniej rozstałam się z moim facetem, który dosyć wypełniał mi życie. Postanowiłam, że teraz to jest moment, kiedy ja muszę inwestować w siebie, rozwijać się.* (...) *Miałam, to też ważne, kompletny zastój w pracy, dosyć dużą frustrację zawodową, bo robiłam rzeczy, które były nudne, wypalałam się w tym i* (...) *potrzebowałam jakiegoś takiego kopa rozwojowego, żeby mieć wrażenie, że coś ze sobą robię* (K2, 29).

Z naszej rozmowy wynikało, że respondentka podjęła studia podyplomowe, aby wnieść nieco nowej aktywności i energii we własne życie. Po niełatwym doświadczeniu emocjonalnym, jakim było rozstanie z partnerem, badana postanowiła skupić się na własnych potrzebach i poczuciu własnej wartości. W wywiadzie zwróciła również uwagę na to, że na co dzień odczuwała brak pełnej satysfakcji z wykonywanej pracy, miała wrażenie uciekającego czasu i życiowych szans. Studia podyplomowe traktowała jako sposób na wprowadzenie dynamiki we własne życie, tak aby mogła być bardziej zadowolona z siebie i ze swoich działań oraz odzyskać wiarę we własne możliwości. Zwrócenie się w kierunku edukacji w trudnej, tzw. przejściowej sytuacji życiowej jest zjawiskiem, na które wskazuje teoria Patrycji Cross, zgodnie z którą człowiek dorosły w obliczu nowych, trudnych warunków życiowych może podjąć nową aktywność edukacyjną (Malewski 1998). Uczenie się staje się drogą do poprawy jakości własnego życia i odkrycia nowych obszarów i perspektyw, które mogą pomóc odzyskać utraconą

stabilizację. Decyzja respondentki (K2, 29) zdaje się potwierdzać słuszność takiego założenia.

Inna badana podkreśliła, że uczestnictwo w studiach podyplomowych traktowała jako własną, indywidualną aktywność edukacyjną, która miała przynieść jej osobistą satysfakcję. Uczenie się było dla niej drogą do rozwoju osobistego, a nie do wzmocnienia własnej atrakcyjności zawodowej w oczach ówczesnego pracodawcy.

(…) *Nie zależy mi na żadnym papierze, naprawdę robiłam to dla siebie.* (…) *Kolejni moi dyrektorzy w ogóle nie wiedzieli, że ja skończyłam te studia, że ja mam w teczce ten tytuł terapeuty, nikt do tego nie zagląda* (…)*. Do niczego poza własną satysfakcją mi to nie było potrzebne* (K4, 59).

Badana kobieta (K4, 59) zdawała sobie sprawę, że ukończenie studiów podyplomowych wiąże się z podniesieniem poziomu kwalifikacji, które może przynieść absolwentowi pewne korzyści w obecnym lub potencjalnym miejscu pracy. Otrzymanie świadectwa ukończenia studiów przeważnie jest dla dorosłych uczących się istotnym aspektem podejmowania tego rodzaju aktywności edukacyjnej. Jednak dla cytowanej respondentki fakt uzyskania nowego kredencjału był mniej istotny niż możliwość rozwoju osobistego czy poszerzenia wiedzy. Badana nie informowała swoich przełożonych o ukończonych studiach podyplomowych. W odniesieniu do koncepcji kredencjalizmu, zgodnie z którą podejmowanie aktywności edukacyjnej może służyć kolekcjonowaniu dyplomów i tym samym tworzeniu atrakcyjnego *curriculum vitae* kandydata na rynku pracy (Opiłowska 2009), a nie rzeczywistemu, zaangażowanemu uczeniu się, respondentka wykazała dojrzalszą postawę wobec własnej edukacji. Nie skupiła się na materialnym potwierdzeniu ukończonych studiów podyplomowych, jakim jest świadectwo, które można umieścić w swoim życiorysie. Dla niej istotniejszy był rozwój osobisty i zdobycie nowej wiedzy, która może wzbogacić jej codzienną praktykę zawodową. Koncentracja respondentki na wewnętrznych korzyściach wynikających z uczenia się może wskazywać na pozytywną ocenę własnych umiejętności i kompetencji. Dzięki swoistej pewności siebie, prawdopodobnie nabytej w trakcie dotychczasowego wieloletniego doświadczenia zawodowego, badana nie odczuwała potrzeby podkreślania swoich osiągnięć edukacyjnych we własnym środowisku pracy.

Jeden z badanych mężczyzn zwrócił uwagę na interesujący i nieuwzględniony przez pozostałe osoby aspekt aktywności edukacyjnej, którą planował rozpocząć w ramach studiów podyplomowych.

(...) *Była możliwość zarówno czasowa, gdyż praca tygodniowa umożliwia mi zajęcie się w weekendy studiami podyplomowymi.* (...) *No i zawsze to była jakaś poniekąd rozrywka.* (...) *Poza tym forma była jednak takim odpowiednikiem rozrywki, był to sensownie spędzony czas* (M1, 29).

Badany, jak zaznaczył wcześniej w wywiadzie, podjął studia podyplomowe, aby nauczyć się nowego zawodu i w przyszłości poszukiwać zatrudnienia w tym obszarze. Jednak stwierdził też, że udział w podyplomowej edukacji traktował jako rodzaj rozrywki. Miał poczucie konstruktywnie wypełnionego czasu wolnego – uczęszczał na zajęcia, dowiadywał się nowych rzeczy związanych blisko z jego pracą, miał świadomość własnego postępującego rozwoju. Być może na tak optymistyczne postrzeganie uczenia się wpłynęły jego aspiracje, które miały decydujący wpływ na zapisanie się na studia; mężczyzna skupiał się na myśleniu o swojej przyszłości i oceniał podejmowane w tym celu kroki jako skuteczne, opłacalne i warte zaangażowania. Jednocześnie, łączenie edukacji dalszej z aktywnościami właściwymi czasowi wolnemu jest niejako zgodne ze współczesnym myśleniem o uczeniu się człowieka dorosłego. Granice pomiędzy poszczególnymi sferami życia osób dorosłych, w tym sferą edukacji, pracy czy własnych zainteresowań, zdają się zacierać, a uczenie się przenika pozostałe obszary ich życia (Kargul 2005).

Na ostatni, zaskakujący czynnik kształtujący decyzję o podjęciu edukacji na studiach podyplomowych wskazała jedna z respondentek.

(...) *Nie bez znaczenia było także to, że,* (*yyy ...*)*, ja po prostu uważałam, że wypada mieć studia podyplomowe.* (...) *Chciałam robić coś, co jest modne* (*śmiech*)*. No, bo to tak ładnie wygląda, taki dyplom z historii sztuki.* (...) *Pewnie to jest też tak, że w mojej pracy teraz właściwie nie ma osoby, która by nie skończyła studiów podyplomowych.* (...) *Jednak to jest coś, co jest takim standardem, tak, jak znajomość angielskiego na przykład* (K2, 29).

Badana, oprócz potrzeby rozwoju osobistego, odczuwała również rodzaj presji społecznej w jej środowisku zawodowym. Dostrzegła, że współpracownicy i znajomi podjęli już pewne działania w kierunku podnoszenia własnych kwalifikacji i ukończyli kolejne semestry studiów podyplomowych. Respondentka również zapragnęła zadbać o swój wizerunek. Uczestnictwo w studiach miało pomóc jej kształtować go w taki sposób, aby stworzyć obraz kobiety aktywnej, dbającej o siebie i swój rozwój, zainteresowanej światem i nie poprzestającej na już osiągniętych stopniach edukacji i kariery. Na podstawie jej wypowiedzi można uznać, że udział w studiach podyplomowych jest pozytywnie postrzegany na rynku pracy i dowodzi dbałości kandydatów o ich atrakcyjność zawodową, co ma istotne znaczenie zarówno w momencie poszukiwania zatrudnienia, jak i w sytuacji próby osiągnięcia stabilizacji na już objętym stanowisku.

Badane osoby dorosłe wskazały na różnorodność czynników, jakie przyczyniły się do rozpoczęcia edukacji na studiach podyplomowych. Kierowały się odczuwanymi potrzebami dotykającymi sfery zawodowej i osobistej, a aktywność edukacyjna miała pomóc im je zrealizować. Na podstawie przeprowadzonych badań dostrzegłam brak informacji na temat postrzegania przez moich

respondentów uczestnictwa w studiach podyplomowych jako przestrzeni realizacji innych potrzeb, na które wskazuje się w literaturze przedmiotu, a które są wiązane z uczestnictwem w podyplomowej edukacji. Są to potrzeby związane z odrębnymi wymiarami studiów podyplomowych, jakimi są: funkcja rekonstrukcyjna, która polega na *rozbudzaniu dążeń twórczych i innowacyjnych* (Zdaniewicz 2009, s. 100), dzięki czemu absolwent studiów mógłby nowatorsko kształtować swoje miejsce pracy i jej organizację, oraz wymiar kształcenia w głębi, który oznaczałby *tworzenie umiejętności samokształceniowych* (Orkwiszewska 2004, s. 306), wpływając na motywację do dalszej edukacji i doskonalenia zawodowego. Interesujące w kontekście zmian w poziomie uczestnictwa w studiach podyplomowych na tle upływu lat wydaje się porównanie potrzeb wskazanych przez osoby badane z potrzebami i oczekiwaniami osób dorosłych stwierdzonymi w trakcie badań w 1987 r.[4]. Okazuje się, że dorośli uczący się pod koniec okresu PRL-u oraz na początku XXI wieku reprezentowali podobne potrzeby związane z treściami i programami studiów podyplomowych. Zgodnie z wynikami badań z 1987 r. (Syguła 1991) osoby dorosłe oczekiwały od podejmowanych studiów podyplomowych przede wszystkim wiedzy najnowszej z przedmiotów podstawowych, teoretycznych, a także specjalistycznych, wiedzy mającej zastosowanie w praktyce, dotyczącej umiejętności wykonywania konkretnych czynności zawodowych, oraz treści, które rozwijałyby ludzką pomysłowość i myślenie twórcze w rozwiązywaniu problemów. Wydaje się zatem, że niezależnie od rozwoju naukowego i technologicznego, który jest motorem funkcjonowania studiów podyplomowych i edukacji dorosłych w ogóle, ludzie dorośli na przestrzeni lat mają podobne oczekiwania wobec jakości i charakteru podejmowanej edukacji.

Dzięki analizie zebranego materiału badawczego i konfrontacji go z literaturą przedmiotu poznałam szereg motywów, jakie kierują ludźmi dorosłymi w momencie planowania ich kariery zawodowej i edukacyjnej. Chociaż czynniki te były różne i każdorazowo zależały od indywidualnej sytuacji życiowej i zawodowej respondenta, cechą wspólną wszystkich osób badanych było postrzeganie uczestnictwa w studiach podyplomowych jako możliwości kształtowania wielu sfer swojego życia. Jednakże przeprowadzone przeze mnie badania miały charakter jakościowy i pozwoliły przyjrzeć się potrzebom kilku badanych osób. W tym miejscu dostrzegam konieczność przeprowadzenia dodatkowych badań ilościowych na próbie ogólnopolskiej, które wskazałyby, jakie potrzeby kierujące podejmowaniem decyzji o uczestnictwie w studiach podyplomowych są wśród Polaków dominujące. W przypadku cytowanych w artykule osób badanych, najistotniejsza wydaje się możliwość rozwoju własnych kompetencji, uzyskania awansu w pracy lub podniesienia jej jakości, rozwoju własnych zainteresowań i rozwoju osobistego. Być może szersze badania ilościowe jako dominującą wykazałyby potrzebę

[4] Sondaż diagnostyczny oparty na kwestionariuszu ankiety wysyłkowej przeprowadzony wśród absolwentów studiów podyplomowych w 3 uniwersytetach: w Toruniu, Wrocławiu i Poznaniu. Z 1215 ankiet otrzymano 310 wypełnionych.

podniesienia poziomu własnych kompetencji. W kontekście wysokiej obecnie ruchliwości zawodowej i konkurencji na rynku pracy, możliwość uzyskania nowego zawodu i, tym samym, zabezpieczenia własnej przyszłości, wydaje się istotnym aspektem kształtowania kariery współczesnego Polaka. Badania ilościowe pozwoliłyby pełniej zrozumieć zjawisko uczestnictwa ludzi dorosłych w tym szczególnym rodzaju edukacji na szczeblu szkolnictwa wyższego. Również uczelnie, obserwując wzrost poziomu uczestnictwa w kształceniu podyplomowym i zupełnie nowe motywy, dla których dorośli podejmują dalszą edukację, powinny dokonać reinterpretacji miejsca studiów podyplomowych we własnych, uczelnianych strukturach. Wydaje się, że studia podyplomowe przestały już być tylko miejscem kształcenia, nauczania i uczenia się; są przestrzenią realizacji wielu innych, nie tylko edukacyjnych i zawodowych, potrzeb człowieka dorosłego.

Bibliografia

1. Antosz A. (2009), *Uczestnictwo dorosłych Polaków w edukacji w okresie przemian gospodarczo-ustrojowych w latach 1987–2007*, „Edukacja Dorosłych", nr 1(60), s. 13–40.
2. Baraniak B. (2000), *Kompetencje zawodowe*, [w:] Nowacki T. (red.), *Nowy słownik pedagogiki pracy*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej Towarzystwa Wiedzy Powszechnej, Warszawa, s. 119.
3. Czapiński J., Panek T. (2009), *Diagnoza społeczna 2009. Warunki i jakość życia Polaków. Raport*, dostępny na: http://www.diagnoza.com/pliki/raporty/Diagnoza_raport_2009.pdf (otwarty 03.01.2013).
4. Jaworska B. (2003), *Studia podyplomowe – forma akademickiej edukacji*, [w:] Kruszewski Z. B. (red.), *Kształcenie ustawiczne. Idee i doświadczenia*, Wydawnictwo Naukowe Novum, Płock, s. 373–381.
5. Kargul J. (2005), *Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych. Przesłanki do budowy teorii edukacji całożyciowej*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu, Wrocław.
6. Malewski M. (1998), *Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
7. *Notatka na temat szkół wyższych w Polsce*, Dane GUS z 26.10.2010, dostępny na: http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/PUBL_e_not_nt_szkol_wyzszych_w_Polsce.pdf (otwarty 03.01.2013).
8. Opiłowska M. (2009), *Współcześni studenci jako stratedzy własnej kariery zawodowej (w świetle teorii gier i kredencjalizmu)*, „Teraźniejszość, Człowiek, Edukacja", nr 4/2009, s. 107–126.
9. Orkwiszewska A. (2004), *Studia podyplomowe przygotowania pedagogicznego w systemie edukacji ustawicznej*, [w:] Góralska R., Półturzycki J. (red.), *Edukacja ustawiczna w szkołach wyższych – od idei do praktyki*, Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji, Płock – Toruń, s. 301–307.
10. Raport Agencji Wykonawczej ds. Edukacji, Kultury i Sektora Audiowizualnego (EACEA), *Dorośli w systemie edukacji formalnej: polityka i praktyka w Europie,* tłum. J. Czernik, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2011.

11. Sobańska-Nolka A. (2009), *Kształcenie dorosłych na studiach podyplomowych*, [w:] Wołk Z. (red.), *Szkolnictwo wyższe w systemie kształcenia ustawicznego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra, s. 105–117.
12. Syguła E. (1991), *Niektóre zagadnienia doboru treści kształcenia na uniwersyteckich studiach podyplomowych*, „Studia Pedagogiczne", t. LVII/1991, s. 147–155.
13. *Szkoły wyższe i ich finanse w 2011 r.*, Dane GUS 2012, Zakład Wydawnictw Statystycznych, Warszawa.
14. Ustawa z 27.07.2005, Prawo o szkolnictwie wyższym; tekst ujednolicony: „Dziennik Ustaw" 2005 nr 164, poz. 1365.
15. *Wejście ludzi młodych na rynek pracy*, Dane GUS z dnia 23.02.2010, dostępny na: http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/PUBL_Wejscie_ludzi_mlodych_na_rynek_pracy.pdf (otwarty 03.01.2013).
16. Zdaniewicz M. (2009), *Studia podyplomowe jako element kształcenia ustawicznego*, [w:] Wołk Z. (red.), *Szkolnictwo wyższe w systemie kształcenia ustawicznego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra, s. 95–103

Recenzent: dr hab. Hanna Solarczyk-Szwec, prof. UMK

Participation in post-graduate non-degree programmes and adult's needs

Key words: Post-graduate non-degree programmes, adult education, formal education, qualifications.

Summary: The text deals with the issues of adults' participation in post-graduate non-degree programmes and a variety of factors influencing decision to continue education. Among them the author names human needs connected with various areas of adult's life that can be fulfilled by studying. The work also presents information on current statistical data on the level of participation in post-graduate non-degree programmes and description of their function in face of the literature.

Dane do korespondencji:
Mgr Anna Bakota
Doktorantka Wydziału Pedagogicznego UW
e-mail: a.bakota@interia.eu

Edukacja Dorosłych 2012, nr 2 ISSN 1230-929 X

ZNACZĄCE POSTACI W EDUKACJI DOROSŁYCH I ANDRAGOGICE

Józef Kargul

DZIERŻYMIR JANKOWSKI – TWÓRCA TEORETYCZNYCH PODSTAW DZIAŁALNOŚCI KULTURALNO-OŚWIATOWEJ[1]

Słowa kluczowe: autoedukacja, dom kultury, działalność kulturalno-oświatowa, koncepcja edukacji kulturalnej, metody badawcze.

Streszczenie: Autor opracowania stara się odpowiedzieć na pytanie – na czym polega wkład Dzierżymira Jankowskiego w budowę teoretycznych podstaw działalności kulturalno-oświatowej. Ukazując Jego aktywność naukową, przekonująco uzasadnia tezę, że jest badaczem, który po raz pierwszy w polskiej rzeczywistości wspomnianą działalność, jako wielce złożoną, analizował interdyscyplinarnie, co zaowocowało oryginalnymi wnioskami rozwiniętymi szczegółowo w cytowanych pracach, a sygnalizowanych w tym artykule. Do tych osiągnięć należą: wyłonienie i klasyfikacjach cech domu kultury, eksplikacja tak zwanej kulturotwórczej jego funkcji, nowatorskie zdefiniowanie samego pojęcia „praca kulturalno-oświatowa", zastosowanie pionierskich metod badawczych tej dziedziny życia społecznego i skonstruowanie własnej, autorskiej koncepcji edukacji kulturalnej.

Dzierżymir Jankowski pracę naukową rozpoczął, będąc osobą w pełni dojrzałą intelektualnie, mającą za sobą rozmaite doświadczenia życiowe i zawodowe, w tym także kierowanie instytucjami kultury. Podejmując decyzję, by rozpocząć pracę badawczą nad działalnością kulturalno-oświatową, był w pełni świadomy, że badania te będą trudne i będą miały niewątpliwie pionierski charakter.

Trzeba bowiem przypomnieć młodszemu pokoleniu czytelników, że działalność ta w PRL do lat siedemdziesiątych nie cieszyła się zainteresowaniem

[1] Jest to treść wystąpienia na seminarium pn. „EDUKACJA – KULTURA – TWÓRCZY ROZWÓJ", zorganizowanego z okazji Jubileuszu 80. urodzin prof. zw. dr. hab. Dzierżymira Jankowskiego przez Wydział Pedagogiki Gnieźnieńskiej Szkoły Wyższej „Milenium" 7.12.2012.

badaczy. Po bardzo krótkim okresie tużpowojennego liberalizmu od grudnia 1948 r. w życiu społeczno-politycznym zaczęła dominować jedna orientacja ideologiczna i nastąpiła centralizacja wszelkiej działalności, w tym kulturalno-oświatowej, którą starano się kreować odgórnie, przez tak zwane centralne wytyczne zawierające nie tylko propozycje form organizacyjnych, ale i treści pracy. Miała nią być propaganda idei socjalizmu oraz agitacja do walki o socjalizm, do wykonywania planów produkcyjnych, walki z burżuazyjnym stylem życia itp., ale nie była ona jednak akceptowana przez środowiska, w których działały domy kultury czy świetlice. W rezultacie te placówki w początkach lat pięćdziesiątych przeżywały wyraźny kryzys.

Następująca po przemianach październikowych w roku 1956 liberalizacja polityczna spowodowała znaczne ożywienie działalności martwych do tej pory placówek kulturalno-oświatowych i powstanie nowych, takich jak kluby. Jednocześnie pojawił się swego rodzaju ferment intelektualny wokół problematyki kultury w ogóle, a także podjęte zostały próby określenia idei upowszechniania kultury w państwie socjalistycznym. O jednolitość poglądów w tym zakresie było bardzo trudno.

Jedni badacze, działacze i publicyści wyraźnie negowali zasadność utrzymywania przez państwo lub organizacje społeczne i związkowe takich placówek kulturalno-oświatowych, jak domy kultury i świetlice, traktowanych przez nich jako synonim zacofania kulturalnego i prymitywizmu, wyraźnie domagając się likwidacji tych placówek. Pisali oni artykuły o znamiennych tytułach, np. *Precz ze świetlicami* czy *Hajże na świetlicę*, starając się udowodnić, że taki typ placówki kulturalno-oświatowej nie może sprostać zadaniu upowszechniania kultury w dobie dynamicznego rozwoju telewizji. Inni starali się upowszechnianie kultury w tych placówkach rozumieć nieco inaczej, nie tylko jako udostępnienie wartości kultury. Autoteliczną wartość upatrywano przede wszystkim w zetknięciu się osób zainteresowanych z określoną aktywnością, a dopiero na dalszym planie sytuowano wykorzystanie upowszechnianych treści kultury. W wyniku tych dyskusji domy kultury, kluby i świetlice zostały nie tylko zachowane, ale nawet uznane przez niektórych polityków za ważne ogniwo *na froncie walki o kulturę socjalistyczną* (por. Kargul, 2012).

Wreszcie po piętnastu latach istnienia PRL pojawiły się, choć nieśmiało, pierwsze naukowe opracowania Tadeusza Gołaszewskiego (1961), Czesława Maziarza (1961) i Maksymiliana Siemieńskiego (1962), poruszające problematykę działalności kulturalno-oświatowej, co dawało pracownikom domów kultury duże wsparcie intelektualne. Jednakże w dalszych penetracjach naukowych tych autorów działalność kulturalno-oświatowa przestała być atrakcyjnym polem pogłębionej pracy badawczej, gdyż przestali się tą sferą życia społecznego interesować, być może w obawie, by nie narazić się na komentarze środowiska, że zajmują się mało poważnymi kwestiami. Jednocześnie rozpoczęto publikację artykułów pisanych w konwencji postulatywno-normatywnej, w których różni

autorzy zalecali, co w placówkach kulturalno-oświatowych „powinno" się robić, czego przy tym „należy" przestrzegać, co pracownik placówki „musi", nie troszcząc się o naukowe uzasadnienia tych sądów.

Dzierżymir Jankowski, który był w ówczesnym okresie refleksyjnym praktykiem i bystrym obserwatorem szerokich uwarunkowań działalności kulturalno-oświatowej, podjął ryzyko poświęcenia swojego czasu i energii na pogłębioną penetrację naukową tego fenomenu społecznego, jakim była w latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych wspomniana działalność. Miał jednak świadomość, że badając tę dziedzinę życia społecznego, nie może przyjąć jedynie pedagogiki społecznej jako perspektywy teoretycznej, bowiem trafnie uznał, że takie ograniczenie może spowodować, iż wnioski z badań nie będą płodne poznawczo. Jako jeden z pierwszych pedagogów sięgnął więc do socjologii, a także do teorii organizacji i zarządzania oraz teorii systemów. Ta bowiem dynamicznie wkroczyła w latach siedemdziesiątych na teren humanistyki polskiej. Mając takie zaplecze teoretyczne, Autor książki *Dom kultury. Studium socjologiczno-pedagogiczne* (1977) podjął pionierskie badania nad domem kultury jako najbardziej rozpowszechnioną instytucją kultury w PRL w ówczesnym okresie. Jak sam pisał, podając dane z GUS z roku 1972, domy kultury *pod względem liczebności ustępują jedynie, bibliotekom i kinom, natomiast dopiero za nimi lokują się muzea, teatry, instytucje muzyczne biura wystaw artystycznych i inne* (Jankowski 1977, s. 3). Już na wstępie tej pracy, w wyniku analizy literatury polskiej i obcej, uwzględniając własne obserwacje i wyniki badań, ustalił szereg cech domów kultury charakterystycznych również dla ich poprzedników (Jankowski 1977, s. 9–10). Dostrzeżenie, nazwanie i wyliczenie tych cech stanowi trwały dorobek naukowy Dzierżymira Jankowskiego i od tej pory, ktokolwiek pisał na temat domu kultury, tej kwestii pominąć nie mógł, zwłaszcza że taż klasyfikacja cytowana jest w opracowaniach encyklopedycznych (Wojciechowski 1986, Pilch 2003) i podręcznikowych (Kargul 2012).

Również we wspomnianej książce, co moim zdaniem było aktem intelektualnej odwagi, D. Jankowski podjął dyskurs nad problemem niezwykle trudnym, kontrowersyjnym wówczas, ale również obecnie, jakim jest kwestia tak zwanej „kulturotwórczej funkcji domu kultury". Zwracam uwagę na fakt, że były to lata siedemdziesiąte i w pamięci wielu badaczy, publicystów i działaczy przestrzeń, świetlicy i domu kultury kojarzyła się z prymitywną propagandą, akademiami „z okazji" i „ku czci" oraz występami „Oj dyna, dyna" zespołów ludowych. I w tej oto sytuacji Autor odważnie podejmuje zadanie eksplikacji owej „kulturotwórczej funkcji" i przedstawia własne jej rozumienie, pisząc między innymi: *Opowiadając się za szerokim ujęciem zagadnienia twórczości, przez kulturotwórczą funkcję domu kultury rozumieć będę te jego działania i ich rezultaty, które dotyczą: powstawiania dzieł literatury, sztuki, nauki czy techniki (chociażby nie były one wybitne i trwałe), scenicznego lub innego odtwarzania dzieł sztuki, z którym zawsze łączy się pierwiastek twórczości, wyzwalanie aktywności społecznej ludzi*

w ogóle, a zwłaszcza rozwijania ruchu regionalnego jako swoistej formy aktywnych zachowań wobec bliskiego sobie otoczenia przyrodniczego i społecznego, kształtowania nowych wzorów zachowań i postaw wobec wartości kultury i ich upowszechniania, a także wyzwalania dążności do samodzielnego uaktywniania, własnego, indywidualnego rozwoju osobniczego (Jankowski 1977 s. 237). Jednocześnie dodaje, że w jego rozumieniu kulturotwórcza funkcja domu kultury nie ogranicza się do tworzenia w jego przestrzeni dzieł przybierających postać materialną. *Obejmuje ona również kreowanie nietrwałych zjawisk kultury, takich jak różnego rodzaju widowiska odtwórcze o charakterze muzycznym, dramaturgicznym, poetyckim, folklorystycznym itp., które zawierają w sobie pierwiastek twórczości. Te z kolei przejawy twórczości są ulotne, pozostają po nich najczęściej jedynie wspomnienia, brak ich materialnej dokumentacji* (Jankowski 1977 s. 238). Jak zatem widać, te konstatacje oryginalnością ujęć nie ustępują współczesnym analizom szeroko rozumianej twórczości (por. Szmidt 2007).

Nowatorstwo omawianej pracy i pionierski jej charakter dopełnia metodologia badań zastosowana przez Dzierżymira Jankowskiego. Otóż nie wszystkim może wiadomo, że w latach siedemdziesiątych zarówno pedagodzy, jak i socjologowie, podejmując się badań empirycznych przekonani byli, że winny być one prowadzone zgodnie z paradygmatem neopozytywistycznym, w którym liczy się przede wszystkim ścisłość naukowa i dbanie o to, by stawiane tezy były uzasadniane przede wszystkim danymi liczbowymi, współczynnikami korelacji określonymi liczbowym wskaźnikiem ufności, a jeżeli ktoś przytaczał średnią, to winna to być średnia ważona. I oto Dzierżymir Jankowski w swoich badaniach zastosował oryginalny na ówczesne czasy sposób badań empirycznych, nazwanych później metodą triangulacji, którą rozpoczęto stosować w Stanach Zjednoczonych, a dopiero ćwierć wieku później bardziej szczegółowo została przybliżona polskiemu czytelnikowi przez Krzysztofa Koneckiego (2000) i Davida Silvermana (2008). Metoda ta w uproszczeniu polega na użyciu wielu technik dla zbadania określonego problemu, użyciu danych z różnorodnych źródeł i wykorzystaniu wielu perspektyw teoretycznych do zinterpretowania określonego zestawu danych. D. Jankowski w badaniach własnych zastosował analizę zebranych przy pomocy określonych technik danych ilościowych, analizę danych z wywiadu – mówiąc dzisiejszym językiem – narracyjnego, skoncentrowanego na problemie, oraz analizę danych zebranych w drodze obserwacji. Interpretując te dane, odwoływał się, jak już wspomniałem, do socjologii, teorii organizacji i zarządzania, teorii systemów i oczywiście pedagogiki społecznej oraz andragogiki (pedagogiki dorosłych). Trzeba w tym miejscu podkreślić, że takie podejście było inspirujące dla badaczy innych sfer życia społecznego. Na przykład Alicja Kargulowa nie ukrywa, że budując poradoznawstwo jako teorię poradnictwa, studiowała prace Dzierżymira Jankowskiego, co znajduje wyraz w jej publikacjach (por. Kargulowa 1986) .

Napisanie tej książki przez Dzierżymira Jankowskiego niejako wyznaczyło mu zadania badawcze na kilka najbliższych lat, bowiem zauważył i zasygnalizował

problemy wymagające poważniejszych studiów nad kwestią działalności kulturalno-oświatowej. Biorąc aktywny udział w życiu naukowym, po zatrudnieniu się w UAM, stał się na arenie ogólnopolskiej znaczącą postacią wśród badaczy, którzy zaryzykowali badania nad szeroko rozumianą działalnością kulturalno-oświatową. Jego wystąpienia na ogólnopolskich konferencjach, niezwykle inspirujące, czasami zaskakujące oryginalnością myśli bądź głębokością analiz, wzbudzały – nie tylko moje pozytywne emocje, ale i wielkie uznanie.

Stąd też z chwilą ujawnienia i pierwszego pomysłu, jakim podzielił się ze mną, aby wspólnie z innymi kolegami napisać książkę, właśnie dotyczącą podstaw działalności kulturalnej, poczułem, że czeka mnie wielka intelektualna przygoda i nie zawiodłem się. Dyskusje nad problematyką, nad strukturą pracy, nad możliwymi sposobami ujęcia poszczególnych kwestii, nad szczegółowym wyborem zagadnień były – jak mniemam nie tylko dla mnie, ale i wszystkich współautorów – wielką szkołą pracy twórczej.

W tych wszystkich dyskusjach nad przygotowaniem wspólnej książki niekwestionowanym liderem był Dzierżymir Jankowski. Darzyliśmy go wielkim zaufaniem i uznaniem dla Jego wiedzy, intuicji badawczej i rozumienia realiów ówczesnej rzeczywistości. Absolutnie nie narzucał swojego punktu widzenia, przyjmował krytyczne uwagi, sam nie szczędził krytycznych słów pod naszym adresem, mając na względzie przede wszystkim wysoki poziom naukowy i przydatność praktyczną projektowanego dzieła.

W moim przekonaniu książka Dzierżymira Jankowskiego, Józefa Kargula, Franciszka Kowalewskiego, Kazimierza Przyszczypkowskiego *Podstawy działalności kulturalno-oświatowej* (1985) była pracą, która wyznaczyła w ówczesnym okresie pewien nowy standard badania i opisywania rzeczywistości potocznie i powszechnie nazywanej działalnością kulturalno-oświatową.

Zważyć bowiem trzeba, że w tej książce Dzierżymir Jankowski po raz pierwszy w polskiej literaturze naukowej wprowadził szeroką i pogłębioną charakterystykę działalności kulturalno-oświatowej. Starał się przede wszystkim skonstruować samą definicję pojęcia, zastanawiając się przy tym, czy poszukiwać nowej, bardziej ścisłej nazwy dla tej sfery praktyki społecznej, która do tej pory nie była definiowana, czy też zachować dotychczasową nazwę i ją po prostu zdefiniować tak, żeby była przydatna zarówno dla praktyki, jak i refleksji teoretycznej. Wybrał tę drugą drogę i działalność kulturalno-oświatową określił jako *system zorganizowanych wolnoczasowych zajęć kulturalnych dzieci, młodzieży i dorosłych o charakterze kreacyjnym* (Jankowski i in. 1985, s. 11).

W powyższej definicji zawierają się liczne założenia co do charakteru opisywanego przez nią przedmiotu i dlatego wymagała ona opisu oraz eksplikacji tych założeń, którym w książce poświęcił wiele miejsca. Z tego też powodu cytowana wyżej definicja skonstruowana w latach siedemdziesiątych nie do końca satysfakcjonowała Autora. Prowadząc badania w następnych latach, dążył do jej rozwinięcia i niejako udoskonalenia tak, żeby bez dodatkowej eksplikacji oddawała

istotę sprawy. Taką „udoskonaloną", dojrzałą pod względem formalnym i nośną poznawczo definicję zamieścił w obszernym artykule opublikowanym w roku 1985, w następującej postaci: *Działalność kulturalno-oświatowa jest planowanym tworzeniem takich sytuacji czasu wolnego, opartych na bezpośredniej interakcji, w trakcie których zachodzi co najmniej jeden z trzech pożądanych procesów – refleksyjnej recepcji treści kulturowych, ekspresji lub twórczości kulturalnej oraz ulegają zaspokojeniu i sublimacji potrzeby wypoczynku i rozrywki, jak też rozwinięciu kompetencje komunikacyjne i ekspresyjne ich uczestników* (Jankowski 1985a).

Warto jednak w tym miejscu nadmienić, że w cytowanej książce napisanej przez zespół autorów, wszystkie cztery zasadnicze rozdziały autorstwa Dzierżymira Jankowskiego – *System kulturalny i jego struktura, Organizacja i kierowanie w systemie kulturalno-oświatowym, Programowanie i planowanie pracy kulturalno-oświatowej i Poradnictwo w działalności kulturalno-oświatowej* pisane były ze znawstwem bardzo złożonej problematyki, zaskakiwały nowatorstwem myśli i oryginalnością ujęć. Książka ta została doceniona również przez społeczność akademicką i została uhonorowana nagrodą Ministra.

Opublikowanie wspomnianej książki Dzierżymira Jankowskiego *Dom kultury*, a także – nie ukrywam – mojej na temat pracowników kulturalno-światowych (Kargul 1976), w latach siedemdziesiątych inspirowało środowisko pedagogów do odpowiedzi na pytanie: czy i w jakim zakresie w działalności kulturalno-oświatowej, w której uczestniczą ludzie dorośli, mają miejsce procesy wychowawcze rozumiane jako świadome i celowo organizowane sytuacje umożliwiające wywoływanie i utrwalanie w osobowości wychowanka zamierzonych zmian, w myśl przyjętych przez wychowawców ideałów. Również i ta problematyka była przez D. Jankowskiego analizowana w pogłębiony sposób.

Po pierwsze Autor podzielił się refleksją, że operacjonalizację celów wychowania w ramach działalności kulturalnej w sposób istotny utrudniają następujące okoliczności:

1) *uczestnikami sytuacji kulturalno-oświatowych są zarówno osoby zrzeszone jak też i niezrzeszone. Ale nawet uczestnicy zrzeszeni w kołach, klubach, zespołach i sekcjach są rozpoznawani w najlepszym razie jedynie w tych fragmentach osobowości, które ujawniają się w toku zajęć w związku z podejmowanymi czynnościami.* (…)*;*
2) *uczestnikami sytuacji kulturalno-oświatowych rzadko są osobnicy jednorodni pod względem takich cech osobowościowych, jak struktura wiedzy, umiejętności i doświadczenia, a nawet pod względem takich cech społecznych jak np. wiek. To wielkie zróżnicowanie społeczno-demograficzne, psychologiczne i kulturowe grup nie pozwala opracować takich planów i czynności, aby stanowiły media wychowawczego oddziaływania;*
3) *ponieważ sytuacje kulturalno-oświatowe są organizowanymi sytuacjami czasu wolnego ich uczestników, muszą dopuścić względnie dużą spontaniczność*

zachowań, a także spontaniczność działań, a ponieważ mają być zarazem sytuacjami twórczymi, planowanie nie może być zbyt precyzyjne;

4) *wreszcie opiekun jest przede wszystkim osobą aranżującą sytuację, w której stworzeniu biorą udział liczni uczestnicy (najlepiej wszyscy), oraz instruktorem-doradcą w rozwiązywaniu zadań, a nie w ścisłym tego słowa znaczeniu wychowawcą; jego wpływ na kształt ostatecznie powstałej sytuacji nie jest więc możliwy do precyzyjnego określenia, aktualizuje się w toku jej realizacji* (Jankowski 1985a, s. 127–128).

W tym fragmencie tekstu widać, że Autor wyraźnie i jednoznacznie skłania się do traktowania sytuacji zachodzących w działalności kulturalno-oświatowej w perspektywie koncepcji animacji kulturalnej. To, że nie używał jeszcze języka, jakim posługiwali się zwolennicy tego sposobu pobudzania uczestników działalności kulturalnej do aktywności, wynikało z faktu, że wspomniana koncepcja była wówczas w Polsce jeszcze nie do końca rozpoznana. Można zatem bez wielkiego ryzyka postawić tezę, że Dzierżymir Jankowski był na gruncie polskim jednym z pionierów koncepcji animacji kulturalnej postrzeganej jako metody działania w pracy kulturalnej i społeczno-wychowawczej.

Prowadzone przez D. Jankowskiego badania nad działalnością kulturalno-oświatową i pogłębione studia spuścizny naukowej Floriana Znanieckiego zaowocowały u niego myślą, którą wyraził w takim oto sformułowaniu: *Samokształcenie jest elementem składowym określonego stylu życia dorosłego i dojrzałego osobnika, a działalność kulturalno-oświatowa staje się doniosłym elementem warunków realizacji takiego stylu, którego składnikiem jest właśnie samokształcenie.* (…) *Działalność kulturalno-oświatowa ma zarazem możliwości utrwalania postaw samokształceniowych i kierowania tym procesem, zarówno pośredniego, jak też bezpośredniego, przez stosowanie ułatwień, propagowanie wzorów i przodownictwo* (Jankowski 1985a, s. 130). Przytaczając określenia i refleksje na temat samokształcenia badaczy tego problemu, którzy byli zdania, że proces samokształcenia można wzbudzić przez impulsy zewnętrzne i „sterować" nim z zewnątrz, dochodzi do wniosku, że: *z tej perspektywy działalność kulturalno-oświatowa jest wprost idealną płaszczyzną aktywizowania procesów samokształceniowych* (Jankowski 1985a, s. 131). Aby tę tezę udowodnić, Dzierżymir Jankowski podjął pogłębione kilkuletnie studia nad procesami samokształcenia, które zaowocowały dziełem pt. *Autoedukacja wyzwaniem współczesności* (Jankowski 1999).

Jednocześnie, jak się okazało, Dzieżymira Jankowskiego intrygowała kwestia, którą zawarł w cytowanej definicji działalności kulturalno-oświatowej, pisząc, iż przez aktywne w niej uczestnictwo *ulegają zaspokojeniu i sublimacji potrzeby wypoczynku i rozrywki, jak też rozwinięciu kompetencje komunikacyjne i ekspresyjne ich uczestników* (Jankowski 1985a, s. 121). Oto bowiem, mając materiał empiryczny, zauważył, że nie zawsze w praktyce można obserwować wspomnianą „sublimację". Zadając sobie pytanie, dlaczego tak się dzieje, doszedł

do trafnej konkluzji, że ważną rolę odgrywa tak zwana edukacja kulturalna, której poświęcił sporo czasu, aby wypracować własną jej koncepcję.

W edukacji kulturalnej – zdaniem Autora – chodzi nie tylko o wyposażenie człowieka w kompetencje potrzebne do uczestnictwa w kulturze symbolicznej, ale o rozwinięcie jego postawy jako zaangażowanego, refleksyjnego, krytycznego i twórczego podmiotu – współkreatora kultury. Służyć ma ona wzbogacaniu i sublimowaniu aktywności kulturalnej w perspektywie całożyciowej, wspomaganiu w pokonywaniu barier na drodze do uzyskania *wysokiej kompetencji i bogatego, wielostronnego, refleksyjnego i twórczego uczestnictwa* (Jankowski 1993, s. 21).

Edukacja kulturalna jako *przygotowanie do uczestnictwa w kulturze symbolicznej* to sposób rozumienia reprezentowany przez Dzierżymira Jankowskiego. Autor definiuje ją jako splot: *różnorodnych, długofalowych i bardziej lub mniej intencjonalnych czynności, których efektem jest nabycie przez jednostkę (lub rozwinięcie, modyfikacja) określonych kompetencji kulturalnych, składających się na osobowościową podstawę jej aktywności kulturalnej* (Jankowski 1996, s. 45).

Edukacja kulturalna w tym rozumieniu to wychowanie do uczestnictwa w kulturze symbolicznej, ale także *wspomaganie wielostronnego rozwoju osobowego człowieka w toku rozwijanej przez niego całożyciowej aktywności kulturalnej*. Między innymi pisze także: *edukacja kulturalna ma niewątpliwie duży wkład w dzieło humanizacji świata ciągle zagrożonego brutalną rywalizacją, walką, chaosem i różnymi innymi formami destrukcji, w tworzenie świata, w którym wyznaje się i respektuje najwyższe wartości, będące wykwitem kultury. Jest to świat ludzi o bogatej wyobraźni, wrażliwych emocjonalnie, estetycznie i społecznie, mających rozwinięte zainteresowania kulturalne i przyjaźnie nastawionych do przyrody i „obcych"* (Jankowski 1996, s. 9). Warto w tym miejscu dodać, że Jego koncepcja edukacji kulturalnej – jako bardzo wyrazista – została szczegółowo opisana i skonfrontowana z koncepcjami innych autorów przez znawczynię tej problematyki Sylwię Słowińską (2007). Autorka wyraźnie podkreśla, że poglądy Dzierżymira Jankowskiego wpisują się w myślenie o edukacji kulturalnej jako o instrumencie tworzenia i realizowania humanistycznej wizji życia i człowieka, w kontekście niepokojących i negatywnych współczesnych przemian.

Tym wielce humanistycznym ideom i wartościom Dzieżymir Jankowski pozostaje wierny, co znajduje wyraz w kolejnych jego dziełach dotyczących edukacji, autoedukacji, instytucji kulturalnych, szkoły. Niewątpliwie to bardzo dobrze, że jest jeszcze w dzisiejszych czasach Osoba – Uczony – Człowiek, który się o nie upomina.

Bibliografia

1. Gołaszewski T. (1961), *Pracownik kultury,* Wydawnictwo Związkowe, Warszawa.
2. Jankowski D. (1977)*, Dom kultury. Studium socjologiczno-pedagogiczne,* Centralny Ośrodek Metodyki Upowszechniania Kultury, Warszawa.
3. Jankowski D., Kargul J., Kowalewski F., Przyszczypkowski K. (1985), *Podstawy działalności kulturalno-oświatowej*, Centralny Ośrodek Metodyki Upowszechniania Kultury, Warszawa.
4. Jankowski D. (1985a), *Wychowanie w działalności kulturalno-oświatowej. Swoistość procesu czy jego brak,* [w:] J. Kargul (red.) *Domy kultury w Polsce Ludowej*, *Acta Universitatis Wratislaviensis* No 876, Wydawnictwo UWr., Wrocław.
5. Jankowski D. (1993), *Edukacja kulturalna, czyli jaka?*, [w:] D. Jankowski (red.), *Edukacja kulturalna. Szkoła i rodzina*, Wojewódzki Ośrodek Metodyczny, Kalisz.
6. Jankowski D. (1996), *Wartości – aktywność artystyczna – paradygmaty działalności kulturalnej*, w: *Edukacja kulturalna i aktywność artystyczna*, [w:] D. Jankowski (red.), Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań.
7. Jankowski D. (1999), *Autoedukacja wyzwaniem współczesności*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
8. Jankowski D. (2012), *Edukacja i autoedukacja. Współzależność, konteksty, twórczy rozwój,* Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
9. Kargul J. (1976), *Pracownik kulturalno-oświatowy. Problematyka zawodu i modele działania,* Instytut Wydawniczy CRZZ, Warszawa.
10. Kargul J. (2012), *Upowszechnianie, animacja, komercjalizacja kultury,* Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
11. Kargulowa A. (1986), *Poradnictwo jako wiedza i system działań. Wstęp do poradoznawstwa*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
12. Konecki K. (2000), *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana* Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
13. Maziarz C. (red.) (1961), *Podstawowe zagadnienia pracy kulturalno-oświatowej,* Wydawnictwo Związkowe, Warszawa.
14. Pilch T. (red.) (2003), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku,* t. I, Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa.
15. Siemieński M. (1962) *Z badań nad działalnością kulturalno-oświatową w Nowej Hucie*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo PAN, Kraków.
16. Silverman D. (2008), *Prowadzenie badań jakościowych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
17. Słowińska S. (2007), *Edukacja kulturalna w Polsce i Niemczech. Inspiracje – propozycje – koncepcje*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków.
18. Szmidt K. (2007), *Pedagogika twórczości,* Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
19. Wojciechowski K. (red.), (1986*) Encyklopedia oświaty i kultury dorosłych*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław.

Recenzent: dr hab. Eleonora Sapia-Drewniak, prof. UO

Dzierżymir Jankowski – creator of theoretical foundations of cultural and educational activity

Key words: selfeducation, cultural centre, cultural and education activity, cultural education conception, research methods.

Summary: The author makes an attempt to identify the contribution of Dzierżymir Jankowski towards creating theoretical foundations to the cultural and educational activity. By presenting his academic activity the author convincingly justifies the thesis that Dzierżymir Jankowski is the first researcher in Polish reality to interdisciplinarily analyse the problem, which resulted in original conclusions described in detail in quoted works, indicated in this article. Among these accomplishments there are: identification and categorisation of cultural centre characteristics, explication of its so-called culture creation function, innovative definition of the term „cultural and educational work", application of pioneer research methods of this area of social life and construction of own original cultural education conception.

Dane do korespondencji:
Prof. zw. dr hab. Józef Kargul
Dolnośląska Szkoła Wyższa
ul. Strzegomska 55,
53-611 Wrocław
e-mail: j.kargul@dswe.pl

Edukacja Dorosłych 2012, nr 2 ISSN 1230-929 X

OBSZARY PRAKTYKI ANDRAGOGICZNEJ

Emilia Mazurek

ZARADNY PACJENT JAKO „BIOLOGICZNY OBYWATEL". ZNACZENIE AKTYWNOŚCI GRUP PACJENCKICH W PROMOCJI ZDROWIA

Słowa kluczowe: pacjent, grupy pacjenckie, biologiczny obywatel, promocja zdrowia, wiedza.

Streszczenie: Zmieniające się podejście wobec sfery fizycznej człowieka oraz chęć wywierania wpływu na system opieki zdrowotnej prowadzą do pojawienia się nowych form aktywizmu politycznego i społecznego ludzi dorosłych domagających się respektowania praw związanych z ciałem i zdrowiem. Pacjenci zrzeszający się w zorganizowane grupy chcące wywierać wpływ na politykę zdrowotną państwa stają się „biologicznymi obywatelami", podejmującymi działania edukacyjne. Te inicjatywy mają na celu upowszechnianie wiedzy dotyczącej poszczególnych jednostek chorobowych oraz uwrażliwianie społeczeństwa na problemy, z jakimi zmagają się poszczególne grupy pacjentów.

Analizując dzieje myśli pedagogicznej, można zauważyć, że troska o ciało i rozwój fizyczny człowieka znajdowała odzwierciedlenie w koncepcjach wychowania i edukacji młodego pokolenia każdej epoki – od starożytności po współczesność. Twórcy owych koncepcji radzili, w jaki sposób pielęgnować ciało, dbać o sprawność ruchową czy też zapewnić prawidłowe odżywianie. Obecnie wciąż rozwijająca się wiedza medyczna i naukowa oraz towarzyszący temu postęp technologiczny prowadzą do rozszerzania kontroli i władzy nad ludzkim ciałem i życiem. Współczesny człowiek próbuje zapanować nad fizycznością człowieka i naturalnym środowiskiem jego życia. Dąży do poznania tajemnic ludzkiego ciała, ponieważ pozyskiwana w tym zakresie wiedza przekłada się na polepszenie jakości życia w zdrowiu i chorobie. Nieustannie pracuje nad nowymi narzędziami i metodami służącymi do kontrolowania i „naprawiania" ciała, wykorzystywanymi często w opiece zdrowotnej, medycynie estetycznej, ale także w wielu

innych obszarach – czasem również wymierzonymi przeciwko dobru człowieka (np. broń biologiczna).

Michel Foucault (1998) zauważa, że już w XVII i XVIII wieku zrodziły się i rozwinęły rozmaite mechanizmy władzy umożliwiające urabianie, szkolenie, tresowanie, ujarzmianie ciała. *Metody* (…)*, pozwalające na drobiazgową kontrolę czynności ciała, zapewniające ciągłe ujarzmianie jego sił i narzucające mu relację podatność – przydatność* (Foucault 1998, s. 163) autor nazywa „dyscyplinami". *Historyczna chwila dla dyscyplin nadchodzi w momencie, gdy rodzi się wiedza na temat ludzkiego ciała, zmierzająca nie tyle do udoskonalenia jego zdolności czy zwiększenia jego podporządkowania, ale do stworzenia układu, który za pomocą jednego wspólnego mechanizmu czyni je tym posłuszniejszym, im bardziej jest ono pożyteczne, i na odwrót. Kształtuje się wówczas polityka przymusu, który polega na pracy nad ciałem, przemyślanej manipulacji jego częściami, ruchami, czynnościami. Ciało ludzkie dostaje się w tryby maszynerii władzy, która dokonuje rewizji, rozbiera na części i na powrót je składa. Oto chwila narodzin anatomii politycznej, będącej zarazem swoistą mechaniką władzy: określa ona, w jaki sposób można wpływać na ciała innych – nie tylko żeby wykonywały to, czego się od nich chce, ale żeby działały, tak jak się chce, przy pomocy z góry określonych technik, z określoną szybkością i wydajnością. Dyscyplina wytwarza tedy ciała podporządkowane i wyćwiczone, ciała podatne* (Foucault 1998, s. 164). Dyscyplinowanie ciała odbywa się przede wszystkim w instytucjach stworzonych przez państwo. Szczególnym przykładem instytucji totalnych są szpitale, więzienia, wojsko, szkoły, fabryki. Wszechobecne tutaj kontrolowanie ciała odbywa się między innymi przez dyscyplinowanie miejsca i czasu. Przykładowo przestrzeń szpitala jest zaaranżowana tak, by osoby tu zatrudnione (personel posiadający władzę) mogły nadzorować zachowania pojawiających się tu osób. Ponadto to personel – a nie pacjent – decyduje o terminie przyjęcia i wypisu ze szpitala, porach budzenia, posiłków, zabiegów medycznych, wizyt lekarzy, a nawet odwiedzin rodziny.

W szerszej skali ludność danego kraju czy regionu jest nieustannie kontrolowana i nadzorowana między innymi poprzez podejmowane próby regulowania wskaźników urodzin, zachorowalności czy śmiertelności (Lemke 2010). Ich głównym celem jest zapobieganie pewnym niebezpieczeństwom, które wynikać mogą ze współżycia ludności jako biologicznej całości bądź też łagodzenie potencjalnych następstw owych niebezpieczeństw. Jednak, jak pokazuje praktyka, coraz częściej pojawia się opór społeczeństwa przed kontrolą i nadzorem wynikający z coraz większej chęci człowieka dorosłego do samostanowienia o sobie. Przykładem mogą być tu grupy osób, które przeciwstawiają się programom szczepień zalecanych przez służbę zdrowia.

Anthony Giddens (2001) zwraca uwagę, że współczesny człowiek jak nigdy dotąd ma możliwość autonomicznego tworzenia indywidualnego stylu życia, decydowania o własnej cielesności, określania własnej roli i miejsca w świecie.

Zdaniem autora dla nowoczesności właściwa jest „polityka emancypacji", którą definiuje jako *ogólne nastawienie na wyzwolenie jednostek i grup z ograniczeń, które ciążą na ich szansach życiowych* (Giddens 2001, s. 287). Jej celem jest uwolnienie grup społecznych od wszelkiego przymusu społecznego i politycznego oraz zlikwidowanie nierówności władzy istniejących pomiędzy zbiorowościami. Autor twierdzi, iż na skutek zrealizowania wielu postulatów polityki emancypacyjnej wyłoniła się nowa forma polityki, którą określa jako „politykę życia" (Giddens 2001). Obejmuje ona wszelkie formy zaangażowania w poszukiwanie rozmaitych możliwości satysfakcjonującego życia. Odwołuje się zatem do stylu życia człowieka, szans jego samorealizacji i (do)określania tożsamości. Projektowanie własnej drogi życiowej dzieje się na zasadzie prowadzenia dialogu z innymi i samym sobą, negocjowania, decydowania, wybierania, dookreślania, próbowania. Refleksyjność jako szczególna właściwość człowieka dorosłego umożliwia mu konstruowanie własnej tożsamości, określanie priorytetów życiowych, wybieranie form działania adekwatnie do własnych możliwości i potrzeb.

Jednym z czynników umożliwiających wyłonienie się polityki życia było nowe postrzeganie „Ja" i ciała. *Ciało przestało być pojmowane jako stała wielkość fizjologiczna i biologiczna, natomiast włączone zostało do projektu nowoczesności refleksyjnej* (Lemke 2010, s. 98). Ciało staje się osobistym projektem do zrealizowania (Kargul 2005), a zarazem istotnym czynnikiem konstruowania tożsamości. A. Giddens stwierdza, że *ciało jest miejscem, w którym mamy szczęście – lub nieszczęście – przebywać, źródłem dobrego samopoczucia i przyjemności, lecz również obiektem chorób i napięć.* (...) *Jest ono układem działania, źródłem praktyk, którego czynne zaangażowanie w codzienne interakcje jest konieczne do zachowania spójnego poczucia własnej tożsamości* (Giddens 2001, s. 137).

W procesie konstruowania tożsamości coraz większą rolę zaczyna odgrywać nie samo ciało, ale również genetyka (Rabinow, Rose 2006). Rozwój badań genetycznych przyczyniających się do zdobywania wiedzy na temat ryzyka zachorowania na konkretne schorzenia wyznacza nowe sposoby definiowania własnej tożsamości. Można przewidywać, że wraz z upowszechnianiem się wiedzy medycznej ludzie będą wykazywali coraz większą skłonność do opisywania siebie i innych, używając terminów bionaukowych i genetycznych. Już teraz często konstruując obraz siebie, ludzie odwołują się do opisu cech właściwych swojemu ciału, zdrowiu i kondycji psychofizycznej (Lemke 2010). W powszechnym użyciu są sformułowania dotyczące wrodzonej skłonności do tycia, genetycznie uwarunkowanej słabej tolerancji na alkohol, podwyższonego ryzyka zachorowania na depresję, cukrzycę, nowotwór itd. Można przypuszczać, że w dobie kultu piękna ciało stanie się jeszcze ważniejszym elementem w procesie konstruowania tożsamości.

Problem ten jawi się jako niezwykle nośny poznawczo, mając na uwadze jeszcze nie do końca możliwe do przewidzenia konsekwencje niepohamowanej eksplozji badań w obszarze biotechnologii, transplantologii i inżynierii genetycznej.

Prowadzone badania ludzkich tkanek przekładają się na powstanie nowego rozumienia procesu umierania i śmierci. Dynamiczny rozwój biotechnologii powoduje, iż *„materiał ludzki" transcenduje żywego człowieka. Człowiek, który dziś umiera, nie jest rzeczywiście martwy* (Lemke 2010, s. 109). Jego komórki, organy, szpik kostny czy też różne części ciała mogą nadal egzystować w ciele innego człowieka. W ten sposób śmierć może przyczynić się do przedłużenia życia innemu człowiekowi lub nadania lepszej jakości życia osobie chorej, cierpiącej, niepełnosprawnej. „Materiał ludzki" może zostać również zmagazynowany, przechowywany i w razie potrzeby wykorzystany przez specjalistów zatrudnionych w nowoczesnych ośrodkach medycznych (np. banki krwi pępowinowej, banki DNA, banki spermy). W ten sposób może on być obecny i zastosowany nawet po śmierci jego dawcy. Można zatem uznać, że w przypadku zaistnienia pewnych okoliczności ciało może transcendować człowieka. Wraz z rozwojem technologicznym rodzą się nowe pytania o poczucie tożsamości i obraz siebie osób, którym przeszczepiono wewnętrzny organ lub inną część ciała (np. twarz, kończyny), czy też przez osoby, które zostały poczęte przy wykorzystaniu najnowszych technologii medycznych.

Zmieniające się podejście wobec sfery fizycznej człowieka powoduje, że współcześnie pojawiają się nowe formy aktywizmu politycznego i społecznego osób czy grup domagających się respektowania praw związanych z ciałem i zdrowiem człowieka, przyczyniające się do budowania nowych tożsamości zbiorowych. O problemie tym pisała Adriana Petryna (2002, 2004), która przeprowadziła badania antropologiczne na Ukrainie wśród przedstawicieli instytucji państwowych, klinik, laboratoriów, ale również pracowników Strefy w Czarnobylu oraz ludzi bezpośrednio dotkniętych skutkami radioaktywnego opadu, który miał miejsce w 1986 roku. W następstwie katastrofy ludzie, którzy osobiście odczuli skutki tragedii (tj. utracili zdrowie fizyczne i/lub psychiczne, mają problemy ze znalezieniem pracy, borykają się z problemami finansowymi), podjęli walkę z władzami państwa o przyznanie im prawa do kompleksowej opieki zdrowotnej. Członków społeczeństwa aktywizujących się w sferze publicznej na skutek doświadczenia traumatycznego wydarzenia ingerującego bezpośrednio w zdrowie i niemających zbyt dużych perspektyw na poprawę swojego życiowego położenia autorka nazwała „biologicznymi obywatelami" (*biological citizens*) (Petryna 2002). Koncepcja biologicznych obywateli w ujęciu A. Petryny odnosi się do działań podejmowanych z myślą o zdrowiu oraz życiu własnym i innych ludzi, ale również dotyczy reorganizacji relacji międzyludzkich oraz stosunków pomiędzy ludźmi a organami, instytucjami biomedycznymi czy autorytetami w zakresie medycyny.

Nikolas Rose (2006) rozszerzył rozumienie pojęcia biologicznych obywateli. Mianem tym określa wszystkie grupy pacjenckie, które podejmują akcje interwencyjne, informacyjne oraz prozdrowotne, promujące zdrowy styl życia, zachęcające do udziału w badaniach profilaktycznych, uświadamiające konsekwencje późnej diagnostyki i trud leczenia. Pacjenci, łącząc się w grupy, przestają być

nieświadomymi, pasywnymi odbiorcami opieki medycznej, a stają się coraz bardziej kompetentnymi w zakresie swojej choroby, możliwości jej leczenia oraz niesienia pomocy innym chorym.

Sam status chorego zmienił się w latach 70. XX wieku, kiedy to pacjent awansował *do roli klienta, służba zdrowia zaś do usługi* (Jacyno 2007, s. 138). Wzmocnienie pozycji pacjenta było możliwe przede wszystkim dzięki dostarczeniu mu wiedzy niezbędnej do przeciwstawienia się niepodważalnemu autorytetowi lekarza i domagania się podmiotowego traktowania przez personel medyczny. Chory przestał być zatem laikiem, a stał się świadomym pacjentem, *który diagnozę poprzedza autodiagnozą, jest krytyczny wobec proponowanej terapii i konsultuje poprawność diagnozy swojego stanu zdrowia oraz skuteczność zaleconej terapii u różnych specjalistów* (Jacyno 2007, s. 138). Zwiększenie autonomii jednostek w zakresie wpływania na własne życie, weryfikowanie słuszności stawianych diagnoz medycznych, sięganie po niekonwencjonalne metody leczenia, domaganie się lepszej jakości usług medycznych i opieki personelu w instytucjach służby zdrowia to tylko niektóre przejawy procesu demedykalizacji (Jacyno 2007). To między innymi ruchy społeczne czy grupy samopomocowe zachęcają jednostkę do walki o swoją podmiotowość w środowisku medycznym, poszukiwania różnorodnych form terapii, do nieskrępowanego zadawania pytań lekarzowi o postawioną diagnozę i możliwości leczenia.

Jednakże działania ukierunkowane na demedykalizację życia zamieniły zdrowie w towar (Jacyno 2007), o który należy dbać. W swoich zabiegach prozdrowotnych człowiek ma możliwość wyboru pomiędzy dostępnymi dietami, terapiami, formami profilaktyki itd. Jednakże uwarunkowania ekonomiczno-społeczne w istotnym stopniu determinują możliwości troski o zdrowie (Woynarowska 2010) rozumiane nie tylko jako brak choroby, ale również jako dobrostan fizyczny, psychiczny i społeczny. Przykładem urynkowienia zdrowia może być chociażby szeroka oferta rodzajów porodu, z której optymalną dla siebie może wybrać kobieta. Może zdecydować się na tradycyjny poród (tu: poród w szpitalu), ale może również skorzystać z możliwości porodu rodzinnego, porodu w wodzie, w domu. Wybór ten zazwyczaj bywa podyktowany nie tylko preferencjami i potrzebami jednostki, ale również jej statusem materialnym, pochodzeniem, miejscem zamieszkania itp. Niektórzy są wykluczeni z możliwości wybierania, ponieważ w mikroświecie służby zdrowia (zob. Mazurek 2011) rządzą mechanizmy właściwe wolnemu rynkowi.

Obecnie zakłada się, że *tylko ludzie podejmujący indywidualny wysiłek i starający się kontrolować ryzyko zapadnięcia na rozmaite schorzenia zasługują na uznanie. Natomiast ci, którzy ulegają wypadkom lub popadają w chorobę spostrzegani są często jako nieodpowiedzialni, a nawet winni swojej kondycji. Swoistą dyspensę otrzymują chorzy podejmujący walkę z chorobą* (Zierkiewicz 2010b, s. 85), a więc ci, którzy aktywnie włączają się w proces zdrowienia. Wśród nich szczególne miejsce zajmują wspomniani już biologiczni obywatele, którzy promują zdrowie w myśl sentencji *Twoje zdrowie w Twoich rękach*.

Pacjenci włączający się w oddolne inicjatywy prozdrowotne występują w podwójnej roli – nauczyciela dzielącego się swoją wiedzą i doświadczeniem w zakresie leczenia konkretnego schorzenia oraz ucznia zdobywającego pragmatyczną wiedzę dotyczącą możliwości wykorzystania dostępnych zasobów w procesie zdrowienia. Biologiczni obywatele uczą się od siebie nawzajem, na podstawie zdobytych doświadczeń, z biografii własnej i innych. Poprzez tworzenie swoistej przestrzeni uczenia się od siebie nawzajem stają się coraz bardziej kompetentni w zakresie radzenia sobie z przewlekłymi chorobami i niepełnosprawnością, a tym samym bardziej zaradni w mikroświecie ludzi chorych, cierpiących, potrzebujących wsparcia. Stają się podmiotami wywierającymi wpływ na decyzje podejmowane w zakresie polityki zdrowotnej w kraju. Odbywająca się w ten sposób edukacja wyposaża członków grup pacjenckich w umiejętności psychospołeczne sprzyjające autokreacji i emancypacji spod wpływu choroby.

Szerokie spektrum działań podejmowanych przez biologicznych obywateli sięga od spotkań w ramach grup wsparcia dla pacjentów i ich rodzin, przez konsultacje ze specjalistami medycyny, psychologii, rehabilitacji aż po oferowanie pomocy w przestrzeni wirtualnej czy organizowanie akcji społecznych skierowanych do szerokiej rzeszy osób zdrowych i chorych. Cenną inicjatywą są również konferencje i warsztaty promujące zdrowie oraz organizowane akcje informacyjne upowszechniające wiedzę z zakresu profilaktyki, metod leczenia, dostępnych form wsparcia dla przewlekle chorych i ich rodzin. Zrzeszenia pacjentów i ich rodzin lobbują w celu zainteresowania ich problemami szerokich kręgów opinii publicznej, by w ten sposób mieć większą możliwość wpływania na decyzje parlamentarne w zakresie ochrony zdrowia, opieki medycznej oraz większych możliwości korzystania z rozwiązań wynikających z postępu technologicznego (Rose 2006). Dlatego też Thomas Lemke stwierdza, że *coraz bardziej wzrasta polityczne znaczenie zrzeszeń pacjentów, grup samopomocowych i stowarzyszeń rodzin. Równocześnie* (…) *powstają nowe podmioty zbiorowe, które przesuwają granicę pomiędzy laikami i ekspertami, aktywnymi badaczami i pasywnymi użytkownikami technologicznego postępu* (Lemke 2010, s. 113). Biologiczni obywatele stanowią zatem ogromną siłę polityczną, z którą inni (przede wszystkim politycy, lekarze, media, organizacje społeczne, instytucje państwowe związane z opieką medyczną) muszą wchodzić w dialog (Zierkiewicz 2010a).

Podsumowując, na skutek zachodzących zmian społecznych, cywilizacyjnych, kulturowych zmienił się status lekarza i pacjenta. Pierwszy z nich utracił swój niepodważalny dotąd autorytet, drugi z kolei zyskał wiedzę i zasoby umożliwiające mu aktywny udział w dbaniu o zdrowie własne i zdrowie społeczeństwa. Pacjenci coraz bardziej świadomi swoich praw i możliwości wpływu na proponowany im proces leczenia stają się coraz bardziej kompetentni w obszarze działań zorientowanych na odzyskiwanie zdrowia. Nierzadko kompetencje te wykorzystują w podejmowaniu aktywności ukierunkowanej na promocję zdrowia i udzielanie wsparcia innym chorym zmagającym się z własną niewiedzą i cierpieniem.

Coraz bardziej rozszerza się grupa biologicznych obywateli chcących uwrażliwiać na problemy poszczególnych grup pacjentów, kształcić społeczeństwo w zakresie problemów zdrowia i choroby oraz wywierać wpływ na politykę zdrowotną państwa. Zachodzące zmiany w tym zakresie rodzą jednak pytania: na ile polskie społeczeństwo jest gotowe, by włączać się w działalność grup pacjenckich i stawać się biologicznymi obywatelami oraz na ile jest dojrzałe, by wspierać te inicjatywy i aktywnie korzystać z możliwości, jakie niosą za sobą?

Bibliografia

1. Foucault M. (1998), *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, tłum. T. Komendant, Fundacja Aletheia, Warszawa.
2. Giddens A. (2001), *Nowoczesność i tożsamość: „Ja" i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, tłum. A. Szulżycka, PWN, Warszawa.
3. Jacyno M. (2007), *Kultura indywidualizmu*, PWN, Warszawa.
4. Kargul J. (2005), *Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych. Przesłanki do budowy teorii edukacji całożyciowej*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław.
5. Mazurek E. (2011), *Mikroświaty kobiet dotkniętych chorobą nowotworową piersi,* [w:] M. Pryszmont-Ciesielska (red.), *(Mikro)światy ludzi dorosłych*, Wydawnictwo LIBRON, Kraków, s. 47–62.
6. Lemke T. (2010), *Biopolityka*, tłum. T. Dominiak, Wydawnictwo Sic!, Warszawa.
7. Payton A. R., Thoits P. A. (2011), *Medicalization, Direct-to-Consumer Advertising, and Mental Illness Stigma*, "Society and Mental Health", No 1(1), s. 55–70.
8. Petryna A. (2004), *Biological Citizenship: The Science and Politics of Chernobyl-Exposed Populations*, "The History of Science Society", s. 250–265.
9. Petryna A. (2002), *Life Exposed: Biological Citizens after Chernobyl*, Princeton University Press, New Jersey.
10. Rabinow P., Rose N. (2006), *Biopower Today*, "BioSocieties", No 1, s. 195–217.
11. Rose N. (2006), *The Politics of Life Itself: Biomedicine, Power, and Subjectivity in the Twenty-First Century*, Princeton University Press.
12. Szarszewski A. (2011), *Humanizacja i dehumanizacja medycyny. Historia i współczesność*, [w:] J. Suchorzewska, M. Olejniczak (red.), *Humanizacja medycyny. Teoretyczne i praktyczne aspekty nauczania przedmiotów humanistycznych na uczelniach medycznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków, s. 31–57.
13. Woynarowska B. (2010), *Zdrowie i wybrane problemy zdrowotne dzieci i młodzieży,* [w:] B. Woynarowska, A. Kowalewska, Z. Izdebski, K. Komosińska (red.), *Biomedyczne podstawy kształcenia i wychowania. Podręcznik akademicki*, PWN, Warszawa, s. 232–306.
14. Zierkiewicz E. (2010a), *Amazonki jako biologiczni obywatele*, „Nasze Życie", nr 52, s. 3–5.
15. Zierkiewicz E. (2010b), *Rozmowy o raku piersi. Trzy poziomy konstruowania znaczeń choroby*, Oficyna Wydawnicza ATUT, Wrocław.

Recenzent: dr hab. Zofia Szarota, prof. UP

Resourceful patient as „biological citizen". Importance of patient groups' activity in health promotion

Key words: patient, patient groups, biological citizen, health promotion, knowledge.

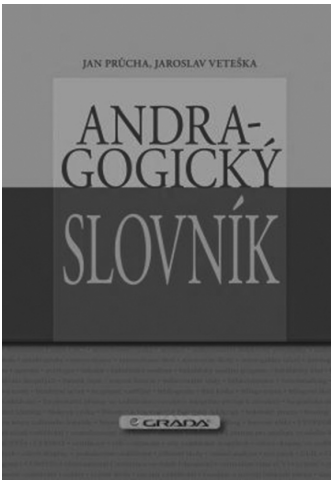
Summary: Changing approach towards human's physical sphere and will to influence the health care system lead to the appearance of new political and social forms of activism of adults demanding to respect their rights connected with their body and health. Patients organising themselves in groups who want to influence state's health policy are 'biological citizens' attempting to conduct educational activities. Their initiatives are aimed at popularising knowledge on separate disease entities and making the society aware of problems that separate groups of patients have to deal with.

Dane do krespondencji:
Dr Emilia Mazurek
Politechnika Wrocławska
Studium Nauk Humanistycznych
pl. Grunwaldzki 11
50-377 Wrocław
e-mail: emilia.mazurek@pwr.wroc.pl

Edukacja Dorosłych 2012, nr 2 ISSN 1230-929 X

RECENZJE

Průcha Jan - Veteška Jaroslav: *Słownik andragogiczny,* Grada Publishing, Praga, 2012



Słownik andragogiczny to słownik podstawowych pojęć naukowych z zakresu edukacji dorosłych, wydany w 2012 roku w Pradze przez wydawnictwo Grada Publishing. Jest skierowany do osób pracujących w danej dziedzinie, jak również do pedagogów, specjalistów HR, pracowników edukacyjnych, państwowych, specjalistów i pracowników z działu rozwoju i zarządzania zasobami ludzkimi, studentów przygotowujących się do teorii andragogiki wychowania i praktyki, oraz innych profesjonalistów i obywateli. Mam tu na myśli w szczególności tysiące osób, które poszerzają w ciągu całego życia swoją wiedzę i kompetencje w różnych formach kształcenia.

Słownik terminologiczny został wydany w tradycyjnej formie książki, która zawiera opis ponad dziewięciuset haseł ułożonych w porządku alfabetycznym. Spostrzegawczy czytelnik zauważy ścisłe powiązanie między naukami psychologii, socjologii i prawa. Na końcu większości pojęć znajdują się odniesienia do literatury, gdzie można znaleźć dodatkowe informacje uzupełniające. Dla ulepszenia słownik został wzbogacony o tabele, wykresy i diagramy. Terminy składające się z większej liczby słów również zostały ułożone alfabetycznie według pierwszego słowa. Terminy wielowyrazowe zostały rozdzielone tak, jak czytelnik będzie je wyszukiwał.

Na końcu publikacji znajduje się przegląd najważniejszych publikacji czeskich i słowackich andragogów z ostatnich dwudziestu lat (1990–2011), w tym 51 autorów prezentujących ponad sto tytułów książek.

Tekst obejmuje ogólną terminologię selektywnie ważnych dla andragogiki teoretycznej i androdydaktyki jak również innych dziedzin pokrewnych.

Po przeczytaniu można stwierdzić, że intencje autorów się udały. Leksykon stanowi spójne zwięzłe wyjaśnienie terminów używanych w czeskim środowisku andragogów i pedagogów. Publikacja pomaga ujednolicić interpretację terminologii, a tym samym przyczynić się do lepszej komunikacji pomiędzy dorosłymi i nauczycielami.

Słownik andragogiczny, należy do kategorii małych słowników, a dzięki zasługom autorów pierwszy tego rodzaju słownik w Republice Czeskiej może zostać uznany za niezwykły wyczyn, który społeczność przyjęła z wdzięcznością i uznaniem.

Recenzja: Jiří Pavlů

Dane do korespondencji:
Dr Jiří Pavlů
Uniwersytet Ostrawski
Wydział Pedagogiczny
Katedra Pracy Społecznej
Fráni Šrámka 3
709-00 Ostrava-Mariánské Hory
Česká republika
dr.jipav@seznam.cz

Edukacja Dorosłych 2012, nr 2 ISSN 1230-929 X

Tomasz Maliszewski, Józef Żerko (red.): *Edukacja dorosłych wobec społecznego wykluczenia: przeszłość i teraźniejszość,* Biblioteka Edukacji Dorosłych, t. 44, Warszawa – Gdańsk 2012, ss. 276.

Praca zbiorowa „Edukacja dorosłych wobec społecznego wykluczenia: przeszłość i teraźniejszość" pod redakcją Tomasza Maliszewskiego i Józefa Żerko udanie łączy dwie perspektywy: przeszłość i teraźniejszość w oglądzie społecznego wykluczenia z andragogicznej perspektywy. Należy od razu zaznaczyć, że edukacja dorosłych jest szczególnie z tą problematyką związana, ponieważ narodziła się jako odpowiedź na problemy wykluczenia chłopów, robotników, kobiet, a wraz z upływem czasu nowych grup niemieszczących się w głównym nurcie społecznym. Współcześnie awansowała do wiodących strategii społecznej inkluzji. Uzasadnione jest zatem eksplorowanie tych zjawisk także z andragogicznego punktu widzenia i dostarczanie teoretycznych modeli o wyjaśniającej, interpretującej i projektującej mocy. Ideę wydania publikacji na ten temat przez „Ateneum" Szkołę Wyższą w Gdańsku należy przyjąć zatem z uznaniem. Słuszna była też decyzja Redaktorów wydania recenzowanej pracy w serii Biblioteka Edukacji Dorosłych Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego z kilku względów: seria ma prawie 20-letnią tradycję, wielu cenionych Autorów oraz uznanie w środowisku andragogicznym. Warto jednak pamiętać o jej dobrej dystrybucji, tak by dotarła do różnych ośrodków zajmujących się edukacją dorosłych w teorii i praktyce.

Struktura książki jest przemyślana, tytuły podrozdziałów trafne i zachęcające do lektury. Należą się w tym miejscu słowa uznania dla Redaktorów, którzy tak umiejętnie połączyli w całość zróżnicowaną problematykę wywodzącą się z różnych dziedzin pedagogiki: andragogiki ogólnej, historii wychowania, pedagogiki porównawczej i edukacji międzykulturowej. Na wagę i aktualność podjętej w książce problematyki zwraca też uwagę we wprowadzeniu – Redaktorka serii – Agnieszka Stopińska-Pająk.

Pierwszą część *Z historii pracy oświatowej na rzecz przeciwdziałania wykluczeniu* otwiera artykuł niedawno zmarłego komparatysty o międzynarodowym uznaniu – Jindry Kulicha, który dokonał przeglądu wybranych pozycji XIX-wiecznej niemieckojęzycznej literatury pięknej na obecność wątków dotyczących edukacji dorosłych. Autor ten wskazuje tym samym na nieobecną w polskiej andragogice metodę pozyskiwania wiedzy na temat edukacji dorosłych tamtego okresu, tym cenniejszą, że źródeł historycznych, a tym bardziej andragogicznych jest niewiele.

Kolejne dwa teksty dotyczą zasadniczego z punktu widzenia pedagogiki zagadnienia wykluczenia społecznego – alfabetyzacji. W przypadku tekstu Mirosławy Bednarzak-Libery chodzi o Polaków rekrutowanych do sił zbrojnych

Austro-Węgier stacjonujących w Galicji w XIX w. Tekst jest udanym opracowaniem nie tylko zawartego w tytule problemu, ale daje szerszy pogląd na temat społecznych i osobistych uwarunkowań decyzji o karierze wojskowej i warunków awansu Polaków na tle porównawczym, zestawiając dane na temat różnych narodowości.

Tekst Józefa Żerko dokumentuje proces alfabetyzacji i jego skutki w województwie gdańskim na przykładzie dwóch gmin w latach 1948–1984. Tekst zawiera ciekawe wnioski o ponadczasowym charakterze dotyczące analfabetyzmu funkcjonalnego. Tym samym tekst przypomina problem, który w społeczeństwie jest słabo uświadomiony, a w edukacji dorosłych często pomijany.

Uniwersytety ludowe z definicji pełniły ważną rolę w procesie społecznej i politycznej inkluzji ludności wiejskiej w dzieło budowania polskiej tożsamości, integrowania narodu, wyrównywania szans edukacyjnych oraz rozumienia i wykorzystywania możliwości, jakie stworzyła transformacja społeczno-gospodarcza 1989 r. Dowodzą tego teksty zamieszczone w drugiej części recenzowanej pracy.

Eleonora Sapia-Drewniak przedstawia miejsce i znaczenie uniwersytetu ludowego w życiu społeczności Śląska Opolskiego w I połowie XX w. Bardzo cenne jest zwrócenie uwagi na odmienne funkcje uniwersytetów ludowych na tym terenie. Tekst udanie łączy szczegółowe informacje z ogólniejszą refleksją.

Pogłębioną analizę historii Towarzystwa Uniwersytetów Ludowych RP w latach 1945–1948 zawiera tekst Iwony Błaszczak. Ma on nie tylko charakter chronologiczny, ale także problemowy. Autorka dobrze wprowadza w problematykę artykułu, kreśląc szczegółowo genezę opisywanej organizacji, prezentuje jej zadania i strukturę, przedstawia poglądy pierwszego prezesa, Feliksa Popławskiego, by w zakończeniu sformułować pogłębione wnioski dotyczące problemu zawartego w tytule tekstu.

Działalność kulturalno-oświatowa uniwersytetu ludowego w Błotnicy Strzeleckiej w latach 1946–1998 jest przedmiotem analizy w tekście Joanny Janik-Komar. Szkoda, że artykuł nie kończą rozwinięte i pogłębione wnioski ze szczegółowej analizy zaprezentowanej w książce.

Tekst Tomasza Maliszewskiego jest bardzo wartościowym wkładem w dokumentowanie historii uniwersytetów ludowych w Polsce. W odróżnieniu od pozostałych tekstów zamieszczonych w recenzowanym rozdziale, odnosi się do historii całego ruchu, a nie jego poszczególnych przypadków, co pozwala zachować większy obiektywizm w ich ocenie. Autor przygląda się faktom historycznym z właściwym dla siebie dystansem, ale w trosce o jego dalszy rozwój. Tekst jest syntezą historii ruchu uniwersytetów ludowych w Polsce aż po czasy nam współczesne, wartą przypomnienia nie tylko ze względu na przypadającą w 2011 r. 90. rocznicę tego ruchu społecznego.

Trzecią część książki tworzą trzy teksty. Pierwszy – autorstwa Beaty Cyboran – prezentuje zagadnienie popularyzacji wiedzy w ujęciu diachronicznym, obejmując swoją refleksją ok. 250 lat aktywności w tej dziedzinie. Jest to udany szkic

historyczny na ten temat z ważnymi odniesieniami do współczesności. Szkoda, że Autorka nie poświęciła więcej miejsca rozważaniom ujętym w drugiej części tytułu.

Małgorzata Rosalska ciekawie i kompetentnie kreśli w swoim artykule historię katolickich uniwersytetów ludowych we współczesnej Polsce. Wartościowe jest ukazanie tego typu placówek w szerszym kontekście historyczno-społecznym oraz wskazanie na kierunki zmian, jakie zaszły w ich działalności. Bardzo cenna byłaby informacja o liczbie aktualnie funkcjonujących uniwersytetów ludowych, ponieważ ostatnie dane w tekście pochodzą z roku szkolnego 2000/2001. Zdaję sobie jednak sprawę z trudności, jakie napotykać można w pozyskaniu tych informacji w administracji kościelnej.

Zamykający tę część pracy tekst Małgorzaty Stopikowskiej podejmuje problematykę wykluczenia społecznego mniejszości narodowej – Polaków na Białorusi. W tekście zostało dobrze nakreślone społeczno-polityczne tło działalności polskich organizacji na Białorusi, walczących o prawo do swojej kultury oraz oświaty w przeszłości i współcześnie. Autorka wylicza sukcesy i porażki oraz trudności Polaków w tym względzie, ilustruje to faktami oraz danymi statystycznymi.

Kolejną część recenzowanej pracy tworzą teksty dotyczące doświadczeń w dziedzinie edukacji dorosłych Holandii, Islandii, Szwajcarii i Włoch. Mamy w tym zestawieniu trzech zagranicznych Autorów: Jelle Zwarta z tekstem pt.: *Przeciw wykluczeniu holenderskich Fryzów: o historii i współczesności Wyższej Szkoły Ludowej na wyspie Terschelling*, Thorbjörga Árgeirsdóttira z artykułem „Edukacja dorosłych w Islandii – wybrane aspekty" oraz Ellisabett Cannova z przyczynkiem o współczesności edukacji dorosłych we Włoszech, którzy dostarczają nam oryginalnej wiedzy na temat edukacji swoich krajów, i co szczególnie cenne – artykuły zostały dobrze przetłumaczone na język polski. Tekst Artura Fabisia jest kompetentnie napisanym artykułem na temat wyrównywania szans edukacyjnych w Szwajcarii, który zawiera podstawową dla analizowanej problematyki wiedzę. Tekst został starannie przygotowany pod względem językowym i edytorskim.

Ostatnia część pracy dopełnia całości recenzowanej książki, podejmując teoretyczną refleksję nad kluczową dla recenzowanej pracy kategorią wykluczenia społecznego.

Dobrze, że tekst Katarzyny Górniak otwiera tę część pracy, ponieważ nakreśla szerokie tło dla rozważań nad ekskluzją w ujęciu socjokulturowych koncepcji Pierra Bourdieu i Basila Bernsteina. Chcę podkreślić dojrzałość Autorki w prowadzeniu narracji. Dla przejrzystości wywodu warto było we wstępie nakreślić, jakie cele stawia sobie Autorka, co ją szczególnie interesuje, ponieważ tytuł tekstu jest bardzo ogólny.

Kolejny tekst jest udaną próbą teoretycznego wyjaśnienia mechanizmu wykluczania społecznego na przykładzie niepełnosprawnych. Jego Autorka

– Małgorzata Malec – powołuje się na wybrane teorie socjologiczne w tym zakresie i umiejętnie je łączy z teoriami pedagogicznymi. Równoważy też w tekście to, co zapowiedziała w tytule, tj. refleksję nad pojęciem i problemem stygmatyzacji w ogóle z jego wyjaśnianiem na przykładzie niepełnosprawności.

Tekst Lucjana Turosa – współtwórcy polskiej andragogiki – jest autorską refleksją doświadczonego badacza i teoretyka nad rolą edukacji dorosłych w przeciwdziałaniu procesowi wykluczenia społecznego. Słusznie zatem zamyka całość rozważań zawartych w recenzowanej pracy, a dodatkowo napawa pedagogicznym optymizmem, chociaż dziś dzięki nowym badaniom wiemy, że nie jest on zawsze oczywisty i uzasadniony, ale nie ulega wątpliwości, że bardzo w pracy oświatowej potrzebny.

Artykuły składające się na recenzowaną publikację dowodzą, że edukację dorosłych można (i należy) postrzegać jako ważne społeczne narzędzie w działaniach przeciw wykluczeniu. Uzasadnione jest zatem eksplorowanie tych zjawisk także z andragogicznego punktu widzenia i dostarczanie teoretycznych modeli o wyjaśniającej, interpretującej i projektującej mocy – także te warunki recenzowana publikacja spełnia.

Jako recenzentka książki na etapie wydawniczym chcę podkreślić, że Redaktorzy uwzględnili znakomitą większość moich uwag oraz sugestii, za co w tym miejscu chcę bardzo podziękować. Czuję się zatem także odpowiedzialna za efekt końcowy, z jakim czytelnik ma do czynienia.

Recenzja: Hanna Solarczyk-Szwec

Dane do korespondencji:
Dr hab. Hanna Solarczyk-Szwec, prof. UMK
Wydział Nauk Pedagogicznych UMK
ul. Asnyka 2a
87-100 Toruń
e-mail: Hanna.Solarczyk@umk.pl

Edukacja Dorosłych 2012, nr 2 ISSN 1230-929 X

SPRAWOZDANIA

Olga Czerniawska

SPRAWOZDANIE Z DWUDZIESTEGO PIĄTEGO KONGRESU AIUTA, 18–20 kwietnia 2012, Lizbona, Portugalia

Przygotowania do Kongresu

Organizacja Kongresu, którego hasłem był turyzm i wolontariat ludzi starszych, poprzedziły zebrania zarządu AIUTA i dwie konferencje. Jedna z nich odbyła się w Tuluzie (12 kwietnia 2011 r.) na temat turystyki i sytuacji społeczno-kulturalnej ludzi starszych. Druga została zorganizowana we Włoszech, w Lignano – Sabiadoro (23 września 2011 r.) na temat wolontariatu. Staraniem włoskiego i francuskiego Uniwersytetu Trzeciego Wieku wydano także opracowanie dotyczące wolontariatu seniorów – (Volontariato e Terza Eta 2012).

Podczas spotkań dyskutowano także na temat edukacji ludzi starszych, w tym realizacji programów uczenia się na odległość w ramach programu Grundtwig. Przeprowadzono kilka warsztatów. Problematyce uczenia się za pośrednictwem technik nowoczesnych patronował Uniwersytet w ULM i wiceprzewodnicząca AIUTA Carmen Stadelhofer. W kwietniu 2012 roku zorganizowano posiedzenie poświęcone organizacji Kongresu, które odbyło się w Lizbonie.

Portugalskie UTW

Organizatorem Kongresu był RUTIS – Associáo Rede de Universidades da Terceira Idada (RUTIS), którego przewodniczącym jest prof. Luis Jacob.

Portugalskie Uniwersytety Trzeciego Wieku funkcjonują w 185 ośrodkach. Uczestniczy w nich 35 tys. słuchaczy w wieku 50 lat i więcej. Średni wiek uczestnika to 67 lat, a 75% spośród nich stanowią kobiety. Połowa studentów legitymuje się średnim wykształceniem. Opłata za Uniwersytet wynosi 12 euro miesięcznie. W UTW w charakterze wolontariuszy pracuje 3500 profesorów.

Najczęstsza aktywność studentów to udział w festiwalach, w grupach teatralnych, muzycznych i tanecznych. Do RUTIS należą Uniwersytety na Azorach, Maderze i z Afryki Północnej.

Program Kongresu

Podczas Kongresu analizowane było zjawisko turystyki seniorów i temu były poświęcone referaty przedstawicieli Portugalii, Francji, Kanady, Brazylii, Chin, ale także Niemiec i Holandii. Profesor Francois Vellas, przewodniczący AIUTA, przedstawił realizowany w Tuluzie projekt połączenia problematyki turystyki z działalnością międzypokoleniową i wolontariatem. W projekcie uczestniczą studenci studiów stacjonarnych i uniwersytetu trzeciego wieku. Projekt przewiduje podróż do Kolumbii, organizację hoteli, w których zatrudniane mają być osoby niepełnosprawne, a także działalność organizacji turystycznych uwzględniających potrzeby i możliwości oraz zainteresowania różnych grup uczestników. To zróżnicowanie organizacji turystycznych i programów podróży z uwzględnieniem zainteresowań, oczekiwań i możliwości fizycznych uczestników podkreślano w różnych wystąpieniach.

Interesujący referat wygłosił prof. Ambrosio Vitore z Uniwersytetu w Estorial w Portugalii. Przedstawił rozwijający się ruch pielgrzymkowy i turystyczny w Europie, w tym w Portugalii. Rozpoczął referat od charakterystyki pielgrzymek do Fatimy, najsłynniejszego sanktuarium w Portugalii odwiedzanego przez wielotysięczne tłumy pielgrzymów z całego świata. Mówił o obrzędzie światła i obrzędzie procesji – 12 i 13 maja przybywają tam pielgrzymi, by uczcić objawienia Matki Boskiej trzem pastuszkom: Franciszkowi, Hiacyncie i Łucji. Groby owych wizjonerów znajdują się w kościele, który zbudowano w 1928 roku. Przed kościołem – barokową bazyliką – roztacza się wielki plac, dwukrotnie większy od placu św. Piotra w Rzymie. Na nim gromadzą się tłumy, powiewając białymi chustkami jako symbolem pielgrzymowania i ponownego spotkania. Jest to widok niezapomniany. Pielgrzymki do sanktuariów maryjnych w Hiszpanii do Santiago di Campostela, gdzie można zobaczyć grób św. Jakuba, przeżywają renesans, ale pojawiają się też inne trasy. Ludzie pielgrzymują do Indii, Tybetu, Chin itp. Te nowe trasy według referenta wyrażają tendencję globalizacji, która w procesie pielgrzymowania przyjmuje kształty – od pielgrzymowania regionalnego, następnie europejskiego, po kontynentalne. Do Matki Boskiej z Gwadelupe modli się obecnie wiele osób, a niektórzy wybierają się na pielgrzymkę – tak jak do Częstochowy przybywa wielu pielgrzymów z innych kontynentów. Świat kurczy się i staje się globalną wioską. Wszędzie jest daleko i blisko, szczególnie gdy się ma trudności z poruszaniem się, a tak jest w przypadku ludzi starszych. Osoby starsze mogą wyruszyć i decydują się na podróż, jeśli mają pieniądze, zapewnione bezpieczeństwo podróży, wygodę, pomoc i opiekę. Poszukują innych ośrodków

kultur, kontemplacji, ale także prześladowanych kościołów w Chinach, ukrywających się Chińczyków w małych niszowych kaplicach i kościółkach.

Pielgrzymki do miejsc świętych, trudnych, nieznanych stały się bardzo popularne tak jak kontemplacja Zen, Yoga itp. Powstają nowe szlaki pielgrzymowania. Te nowe trasy pojawiają się również w turystyce. W referatach wygłaszanych na warsztatach przez przedstawicieli uniwersytetów trzeciego wieku, przez uczestników z Niemiec, Holandii, Kanady, okazało się, że aktualnie seniorzy niemieccy jeżdżą do Afryki, Ameryki Łacińskiej, Indii i Chin. Najchętniej wybierają przewodników autochtonów i uczestniczą w obrzędach czy też spotkaniach ukazujących zwyczaje i zajęcia tubylców, ich rytuały czy przedmioty sztuki i kultu, takie jak: palenie fajki pokoju, tańce przy ognisku, obrzęd parzenia herbaty, jedzenie potraw chińskich, wizyty w fabrykach jedwabiu, pereł itp.

Większość turystów kurortów Tunezji, Egiptu czy Izraela stanowią seniorzy z Niemiec i Francji (ok. 70%). Nawet w takich krajach jak Chiny i Brazylia stwierdzono częste podróżowanie, choć ma ono charakter regionalny, lokalny – do rodziny, dzieci i wnuków. Średnio osoby starsze odbywają jedną podróż raz w roku. Najczęściej jest to podróż autobusem. Zarówno Chiny, jak i Brazylia są krajami odwiedzanymi obecnie licznie przez turystów. W Brazylii popularnymi stały się wyprawy do faweli jako miejsc atrakcyjnych, godnych obejrzenia. Brazylię z Portugalią łączy przeszłość i język. Portugalczycy, jeśli mają wyemigrować ze swego kraju w poszukiwaniu pracy, jeżdżą obecnie do Brazylii i Angoli – dawnych kolonii. Uczą się języka niemieckiego jako ewentualnego kraju emigracji do Niemiec.

Referat dotyczący UTW w Brazylii stwierdzał rozwój tych instytucji. W kraju, w którym panował analfabetyzm, akcja edukacyjna koncentrowała się na alfabetyzacji. Znamy ten stan z pism P. Freira w ruchu uniwersytetów trzeciego wieku, które są wyrazem postaw edukacyjnych i aspiracji starszego pokolenia. Jest on niezwykle ważny i ukazuje rozwój potrzeb edukacyjnych w świecie (Gerhard 2000). Referat nie zawierał danych ilościowych ani relacji z badań. Z Brazylią, ze względu na postać i pisma P. Freire, łączy mnie swoista więź i zainteresowanie. Żałuję więc, że referat nie zawierał konkretnych danych i informacji o podróżach seniorów po Brazylii.

Wiele informacji zawierał referat przedstawiciela z Chin. UTW funkcjonuje w Chinach już 29 lat. Ich liczba to 42 tysiące uniwersytetów z pięcioma milionami studentów. Wiele z nich działa w budynkach szkół wieczorowych, domach kultury. Program zajęć jest bardzo zróżnicowany. Oprócz wykładów odbywają się różne warsztaty: komputerowy z nauką pisania i czytania w alfabecie łacińskim, języka migowego, warsztaty kultury chińskiej, kaligrafii, robienia wachlarzy, sztucznych kwiatów, malowania lampionów, wycinanek, warsztaty praktyczne masażu, gry na instrumentach. Odbywają się tam także pokazy mody prezentowane przez studentów UTW. W 2002 roku odbył się w Szanghaju kongres, w którym uczestniczyli i prowadzili warsztaty liczni studenci UTW (będący także współorganizatorami) (Czerniawska 2006).

Ta ostatnia uwaga skłania do porównania tego Kongresu z Kongresem w Lizbonie. Otóż brało w nim udział stosunkowo niewielu badaczy, ogółem około 50–60 osób. Nie było słuchaczy z UTW w Lizbonie czy też innych miast w Portugalii. Jak się okazało, błędem było zorganizowanie Konferencji UTW Portugalskich w tym samym terminie, w którym odbywał się kongres AIUTA. W wydarzeniu tym uczestniczył tylko jeden student z Madrytu. Kilka osób przyjechało z Genewy i Francji. Zabrakło natomiast uczestników z Belgii, którzy mieli swoje wystąpienia w AIUTA oraz z Norwegii i Finlandii. Pozostałe osoby uczestniczące w konferencji przyjechały z Brazylii, Kanady i Holandii oraz z Australii (jedna osoba) i Polski (dwie osoby). Organizacja Kongresu była na niskim poziomie. Brakowało plakatów informacyjnych, w programie pojawiały się błędy. Nie było referatu teoretycznego, wprowadzającego w Kongres ani programu artystycznego, w tym pieśni Fado. Odbyło się natomiast spotkanie przedstawicieli UTW, na którym ukazano tendencję rozwojową UTW i turystyki – trochę zmanierowanej przez dobrobyt w niektórych krajach Europy Środkowej. Podkreślano ważną dla edukacji rolę, jaką pełnią środki komunikacji i udogodnienia w podróżowaniu. Seniorzy jeżdżą, zwiedzają, pielgrzymują i nie boją się nieznanych, odległych krajów. Przeciwnie, poszukują tego, co niezwykłe, dalekie, tajemnicze i egzotyczne. Być może w niedalekiej przyszłości odbędzie się podobny Kongres w Polsce, na Słowacji, w Brazylii, Holandii lub we Włoszech.

Edukacyjny wymiar podróży

Podróż jest sytuacją aktywizującą uczestników – seniorów. Aby w nią wyruszyć, należy wybrać kierunek, określić drogę, przygotować się, być odpowiednio zmotywowanym do wyjazdu, a ponadto przygotować się na zmianę, otworzyć na inność – na nieznane. Każda nowa sytuacja, spotkanie, przeżycie staje się doświadczeniem edukacyjnym. W czasie podróży przeżywamy intensywniej czas, dlatego też UTW wypracowały odpowiedni system przygotowania. Tworzą one grupy o podobnych zainteresowaniach, możliwościach fizycznych, sprawności i odporności na zmęczenie. Na seminariach uczestnicy poznają trasę wycieczki, kraj i jego obyczaje, planują zwiedzanie i wybierają przewodnika (najczęściej autochtona). Obecnie powstało już kilka specjalności – przewodnik, organizator, ekspert, opiekun badacz, nauczyciel języka i kilka agencji organizacji nastawionych na zróżnicowane potrzeby podróżujących czy pątników. Sama podróż odbywa się powoli, z przystankami na odpoczynek, zwiedzanie, udział w obchodach czy obrzędach, spotkania z tubylcami lub zakupy. Seniorzy uczestniczą na przykład w obrzędach parzenia herbaty, w ogniskach, tańcach, festiwalach, nabożeństwach, zwiedzają warsztaty rękodzieła. Po powrocie uczestnicy spotykają się w grupach seminaryjnych, wymieniają fotografie, pamiątki, oglądają filmy, dyskutują, czytają – to właśnie jest czas podróży.

Podróż rozbudza zainteresowanie zwiedzanymi krajami, ich kulturą, językiem, obyczajami. Każda podróż jest swoistym projektem edukacyjnym (Gerhard

2000) i staje się okazją do działania na rzecz innych, organizowania pomocy, poznawania nowych ludzi i nawiązywania kontaktów za pośrednictwem np. Internetu. Obecnie powstaje wiele agencji turystycznych, schronisk, hoteli i centrów kulturalnych, w których mogą pracować bezrobotni, osoby niepełnosprawne fizycznie i umysłowo. Podróż jest jedną z dróg i sposobów edukacji permanentnej, uczenia się, aktywności fizycznej, społecznej i rozwoju. Jest także marzeniem, pragnieniem, projektem do zrealizowania na jutro lub za jakiś czas. Wspomnienia z podróży pozwalają wracać do odwiedzonych miejsc, obejrzanych krajobrazów, spotkanych ludzi i pozostają w naszej świadomości na długo, czasami na zawsze. W takiej perspektywie postrzegana była na Kongresie problematyka podróży seniorów. Podkreślano jej edukacyjny wymiar, rolę aktywizującą i rozwojową. Badania, jakie prowadziłam na ten temat, w pełni potwierdzają poglądy o podróży zawarte w referatach (Czerniawska, Juraś-Krawczyk 2009).

Podróżowanie, w tym pielgrzymowanie, w przyszłości będzie stanowić istotny element aktywności i edukacji ludzi starszych. Autokar, samolot, a także kolej i samochód będą istotnymi środkami lokomocji umożliwiającymi podróżowanie, natomiast agencje turystyczne i wyszkolony personel stworzą sieć przyjaznych instytucji ułatwiających seniorom – w tym osobom niepełnosprawnym – odpowiedni odpoczynek. Podróż powinna być przeżyciem zapamiętanym pozytywnie, wzbogacającym i zachęcającym do powtórzenia doświadczenia.

Kongres AIUTA godnie wpisał się w obchody 2012 roku poświęcone ludziom starszym.

Bibliografia

1. Czerniawska O. (2006), *XXII Kongres AIUTA w Chinach*, „Edukacja Dorosłych" nr 1–2, s. 115–120.
2. Czerniawska O. (2010), *Podróż życia osób starszych,* [w:] Leniarek M.H. (red.), *Autokreacja przez turystykę,* Wrocław s. 191–201.
3. Czerniawska O., Juraś-Krawczyk B. (2001), *Podróże jako projekt edukacyjny,* Łódź.
4. Gerhard H.P. (2000), *Paulo Freira,* „Kwartalnik Pedagogiczny" nr 1–2.
5. XXV General Assembly of AIUTA and International Conference on Tourism, the Third Age and Universities Lisbon, Portugal, 17–21 April 2012.
6. Volontariato e Terza Eta Lignano Sabbiadoro, Italia 2012 s. 112.

Dane do korespondencji:
Prof. zw. dr hab. Olga Czerniawska
Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi
Wydział Humanistyczny
ul. Rewolucji 1905 r. nr 64,
90-222 Łódź

Edukacja Dorosłych 2012, nr 2 ISSN 1230-929 X

Aneta Słowik

MY CHILD IS CHOOSING A CAREER WORKSHOP FOR PARENTS, MIĘDZYNARODOWE WARSZTATY PROGRAMU GRUNDTVIG LLP, Kowno, 25–30 kwietnia 2011

W dniach 25–30 kwietnia 2011 r. w Kownie (Litwa) odbyły się międzynarodowe warsztaty zorganizowane w ramach programu Grundtvig LLP. Były one poświęcone wyborowi kariery przez dzieci i młodzież, a ich głównymi uczestnikami i beneficjentami były osoby dorosłe: rodzice i opiekunowie, doradcy zawodu, nauczyciele, poradoznawcy. Głównym celem udziału w warsztatach było zdobycie wiedzy i praktycznych umiejętności potrzebnych rodzicom, a także tym, którzy im pomagają w ich aktywnym uczestnictwie w konstruowaniu kariery dokonywanym przez dzieci i młodzież.

Całe przedsięwzięcie zostało zorganizowane przez Jaunimo Karjeros Centras (Młodzieżowe Centrum Kariery) w Kownie. Działania Centrum są ukierunkowane przede wszystkim na wspieranie młodzieży i osób dorosłych w konstruowaniu własnej ścieżki edukacyjno-zawodowej.

Międzynarodowe warsztaty zgromadziły 18 uczestników z 7 państw UE: Grecji, Łotwy, Estonii, Rumunii, Bułgarii, Polski, Irlandii i jednego kraju kandydującego do struktur UE: Turcji.

W pierwszym dniu spotkania uczestnicy wysłuchali interesującego wykładu i zostali zaproszeni do udziału w warsztacie zorganizowanym przez Jurate Stankaityte (psychologa dziecięcego) i Jorune Vysniauskyte – Rimkiene (wykładowcę Uniwersytetu w Kownie). Prowadzące rozpoczęły spotkanie od przedstawienia teoretycznych podstaw przygotowanych ćwiczeń warsztatowych. Wykorzystując stadia rozwojowe E. Eriksona[1] (2000), (2002) pokazały, jakie potrzeby człowieka powinny być zaspokojone w każdym stadium, jego rozwoju. Następnie odniosły je do rozwoju zawodowego i konstruowania kariery szukając wspólnie z uczestni-

[1] Erikson wyodrębnił 8 stadiów rozwoju człowieka. Pierwsze cztery przyporządkował do okresu niemowlęctwa i dzieciństwa, piąte do okresu dojrzewania, a pozostałe trzy do okresu starości. Jego koncepcja osadzona jest w nurcie psychoanalitycznym. Psycholog do skonstruowania swojej koncepcji zaczerpnął od Z. Freuda teorię nurtu popędów oraz strukturę umysłu (podzielonego na Id, Ego, Super-Ego). Dla Eriksona w każdym stadium rozwoju człowiek powinien dokonać rozwiązania kryzysów. Ich pozytywne przejście wpływa na ukształtowanie osobowości dorosłego człowieka. Według Eriksona: *wszystko co się rozwija, ma podłoże, i z tego podłoża wyłaniają się poszczególne części, przy czym każda część ma swój czas szczególnej dominacji, dopóki nie wyłonią się wszystkie części, tworząc funkcjonalną całość* (Hall, Lindzey 1998:91).

kami warsztatu konsekwencji ich niezaspokojenia w wyborach edukacyjno-zawodowych dokonywanych przez dzieci i młodzież. Później, już w mniejszych grupach, uczestnicy poszukiwali takich działań, które rodzice i opiekunowie mogą podjąć, aby nie tylko aktywnie uczestniczyć w konstruowaniu kariery swoich pociech, ale przede wszystkim zadbać o realizację ich potrzeb w stadiach rozwojowych wyróżnionych przez Eriksona.

Pierwszy dzień warsztatów został zakończony wizytą studyjną w Młodzieżowym Centrum Pośrednictwa Pracy w Kownie. Dyrektorka tej instytucji przedstawiła historię litewskiego poradnictwa ze szczególnym uwzględnieniem zmian wprowadzonych w kraju po 1989 r. Na terenie Litwy istnieje 10 ośrodków, które przynależą do siedmiu regionalnych i miejskich oddziałów. Zwiedzana przez nas instytucja należy do oddziału miasta Kaunas i podlega litewskiemu Ministerstwu Pracy.

W drugim dniu spotkania miałam zaszczyt przeprowadzić warsztat (współautorstwo Bożena Wojtasik) połączony z wykładem zatytułowanym "Models of the vocational counsellor`s career performance". Warsztat nawiązywał do trzech typów poradnictwa (dyrektywne, dialogowe, liberalne) autorstwa A. Kargulowej, a jego treść została osadzona na modelach skonstruowanych przez Bożenę Wojtasik (model doradcy: eksperta, informatora, konsultanta, spolegliwego opiekuna i leseferysty). Uczestnicy warsztatów przyjmowali rolę doradcy, próbując ten sam problem rozwiązać w pierwszej scence jako ekspert, zaś w drugiej jako leseferysta. Druga osoba przyjmowała rolę rodzica, który przychodził do doradcy z prośbą o pomoc w rozwiązaniu problemu dotyczącego wyboru edukacyjno-zawodowego swojego dziecka.

Podczas przeprowadzonych przeze mnie warsztatów zauważyłam, że osoby „grające" rolę doradcy domagały się gotowego scenariusza zadań, pełnego wypisu kwestii słownych, które powinny powiedzieć do radzącego się. W podsumowaniu warsztatów pojawiła się ważna refleksja o konieczności merytorycznego i praktycznego przygotowania osób dorosłych wykonujących praktykę poradniczą. Uczestnicy uważali, że praca doradcy jest zawodem trudnym, niemodelowym, wymagającym refleksyjności, roztropności i rozwagi, bo jak powiedziała jedna z uczestniczek warsztatów: *tutaj nie ma szablonowych rozwiązań. Czułam, że każde wypowiedziane przeze mnie słowo jest związane z odpowiedzialnością za nie*. Niektórzy z uczestników, będąc rodzicami twierdzili, że dzięki temu ćwiczeniu „przełamali" lęk przed zwróceniem się do doradców w swoim rodzimym kraju.

W kolejnym dniu prowadząca warsztat Zine Baltranienie (Dyrektor Młodzieżowego Centrum Kariery w Kownie) wraz ze swoją współpracownicą pokazywała uczestnikom różne sposoby i techniki pomagania, które mogą podejmować osoby dorosłe: rodzice, opiekunowie, nauczyciele towarzysząc dzieciom i młodzieży w konstruowaniu przez nie kariery. Przedstawiła ona 5 stylów podejmowania decyzji przez młodych ludzi, które mogą charakteryzować sposoby

planowania ścieżki zawodowej i poszukiwania przyszłego miejsca pracy. Kluczowym zadaniem dla osób dorosłych jest (roz)poznanie stylu działania dzieci i młodzieży, gdyż decyduje on o ich sposobach konstruowania kariery. Autorka warsztatów wyróżniła 5 stylów działania: zależny, impulsywny, logiczny, emocjonalny, wycofujący się. Sugerowała, że każdy styl podejmowania decyzji ma swoje słabe i mocne strony.

W podsumowaniu tego spotkania zastanawialiśmy się nad pozytywnymi i negatywnymi aspektami uczestnictwa rodziców w rozwoju edukacyjno-zawodowym swoich dzieci. Kolejno podjęliśmy refleksję czy można jednoznacznie wskazać takie postawy i zachowania rodziców, które są najbardziej odpowiednie i skuteczne, aby wypełnić to zadanie? Czy należy być rodzicem zachęcającym, czuwającym, planującym, organizującym, obserwującym, inicjującym, uczestniczącym, pomagającym? Osoby z różnych krajów podkreślały, że społeczne i kulturowe uwarunkowania implikują postawy przyjmowane przez rodziców, pomimo ich wewnętrznego oporu. Niektórzy zauważyli, że postępują identycznie lub bardzo podobnie tak jak ich opiekunowie i rodzice. Inni podkreślali, że nie istnieje „doskonały" przepis „na bycie" doradcą – rodzicem. Przyjęcie jednego i stałego grozi niebezpieczeństwem. Postawy osób dorosłych (szczególnie rodziców i opiekunów) kształtują „atmosferę i strukturę" środowiska inicjacji zawodowej (*environment of vocational initiation*), (por. Nota 2010), która może przybierać formę manipulacji.

Kolejny dzień warsztatów poświęcony był analizie dokumentu „Portfolio Kariery Ucznia". Uczestnicy warsztatów mieli możliwość zapoznania się z kilkoma egzemplarzami tego dokumentu. Pojedyncza karta portfolio (por. Zamorska 2005, Słowik 2006) przeznaczona jest zarówno dla studenta, doradcy i rodziców (opiekunów). Obejmuje następujące kategorie z życia ucznia: cechy osobiste (zainteresowania i hobby), jego doświadczenia (praca i wolontariat), umiejętności i kompetencje (ewidencja dokumentów świadcząca o ich posiadaniu), pozaszkolne osiągnięcia (w sporcie, w społeczności lokalnej), osiągnięcia zdobyte w trakcie edukacji formalnej (dyplomy, wyróżnienia, ukończone prace i projekty), ewaluację osiągnięć pozaszkolnych i szkolnych, listę źródeł edukacyjnych (strony internetowe, biblioteki, stowarzyszenia), plan konstruowania własnej kariery (postawione cele i zadania). Portfolio powinno być aktualizowane i analizowane w zespole złożonym z rodziców (opiekunów), doradcy i ucznia. Przed wspólnym spotkaniem osoby te indywidualnie wpisują do portfolio własne spostrzeżenia i obserwacje. Następnie każdy przedstawia, dzieli się zauważonymi zmianami w życiu szkolnym i pozaszkolnym ucznia. On sam również podejmuje refleksję nad przekazywanymi treściami, a także dokonuje samooceny analizowanego etapu w swoim życiu. Otrzymane informacje pomagają mu wyznaczyć i dokonać modyfikacji postawionych sobie celów i zadań przy konstruowaniu własnej kariery.

Cykl warsztatów został zakończony uroczystym pożegnaniem, na którym otrzymaliśmy certyfikat uczestnictwa w warsztatach Grundtvig LLP. Uczestnicy serdecznie podziękowali litewskim organizatorom, którzy w sposób profesjonalny nie tylko zadbali o różnorodność programu, jego wysoką merytoryczną jakość, ale także o nasz komfort mieszkaniowy (hotele, posiłki). Jako nauczyciel i badacz akademicki miałam możliwość poznania (również dzięki nieformalnym dyskusjom z kolegami z innych krajów) cyklu kształcenia doradców, a także podejmowanych przez nich praktyk doradczych w „niejednoznacznych" przestrzeniach poradnictwa. Rozmawialiśmy o różnicach, szukaliśmy podobieństw, ale myślę, że przede wszystkim „uczestniczyliśmy" w całożyciowej edukacji osób dorosłych, gdyż jak pisze Alheit: *wszyscy jesteśmy całożyciowymi uczniami. Nikogo nie wyklucza się na starcie. Każdy jest ekspertem* (P. Alheit 2002, s. 64). Dla mnie szczególne znaczenie miała możliwość poznania takich przestrzeni działań doradców w różnych kulturach, które są nieznane wielu polskim doradcom (a myślę, że i nawet niektórym europejskim), np. poradnictwo dla osób zmuszanych i pokrzywdzonych zaaranżowanym ślubem, poradnictwo seksualne dla kobiet, które doświadczyły obrzezania, poradnictwo dla osób doświadczających przemocy w związku z partnerem pochodzącym z innego obszaru kulturowego (por. Słowik 2008). Wyjechałam z Kowna z przekonaniem powtarzając za Herodotem, że: *zwyczaj jest silniejszy niż prawo,* a *obraz jest silniejszy niż słowo* (Kapuściński 2004), bowiem działania doradców w różnych kulturach biegną w dwóch wymiarach (prawnym, formalnym, instytucjonalnym), a także tym zwyczajowym, ukrytym, zasłoniętym, niewypowiedzianym głośno, o którym wszyscy (doradcy i radzący się) wiedzą i potwierdzają jego istnienie, ale czy się z nim zgadzają? Tych działań i obszarów pracy doradcy „nie pokazuje się" bądź się „unika" np. w cyklu kształcenia studentów poradnictwa, chcąc być „politycznie poprawnym". Moi koledzy z warsztatów wskazywali pęknięcia, anomalie, ukryty wymiar poradnictwa w kraju, z którego przyjechali. Myślę, że sukcesem naszego zespołu była wzajemna otwartość, tolerancja, zaufanie i szczerość w pokazywaniu tego co często „zamiata się pod dywan", kreśląc obraz wzorcowego warsztatu i praktyk działań doradczych. Pozwoliliśmy sobie na swoiste zrzucenie masek, któremu towarzyszyła ciekawość poznawcza drugiego człowieka, jego kultury, pracy i biografii, a przede wszystkim poradnictwa.

Myślę, że w tym miejscu powinnam podziękować twórcom i założycielom programu Grundtvig LLP, którego cele i zadania przeszły moje oczekiwania, które miałam przed wyjazdem do Kowna. Wiedza i doświadczenie tam zdobyte procentuje w miejscach, do których powróciliśmy, ale już nie tacy sami, bo pozbawieni (dla niektórych po raz kolejny) stereotypów i sądów o różnych narodowościach i bogatsi w wiedzę i praktykę z zakresu poradnictwa międzykulturowego.

Bibliografia

1. Alheit P. (2002), '*Podwójne oblicze' całożyciowego uczenia się: dwie analityczne perspektywy 'cichej rewolucji'*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja", nr 2.
2. Erikson E. H. (2000), *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Rebis, Poznań.
3. Erikson E. H. (2002), *Dopełniony cykl życia*, Rebis, Poznań.
4. Hall S., Lindzey G. (1998), *Teorie osobowości*, PWN, Warszawa.
5. Kapuściński R. (2004), *Podróże z Herodotem*, Znak, Kraków.
6. Nota L. (2010), Life-Design: a paradigm in support of parent involvement. The presentation given during the International Conference in Paris on 17–19 March 2010.
7. Słowik A. (2006), Portfolio *jako propozycja monitorowania kariery życia*, „Pedagogika Pracy", nr 3.
8. Słowik A. (2008), Interkulturowe sytuacje poradnicze, [w:] Olejarz M. (red.), *Dyskursy młodych andragogów 9*, Wyd. UZ, Zielona Góra.
9. Zamorska B. (2005), Portfolio *jako opowieść o byciu-ku własnej możliwości bycia nauczycielem,* „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja", nr 3.

Dane do korespondencji:
Dr Aneta Słowik
Dolnośląska Szkoła Wyższa
Instytut Pedagogiki, Zakład Pedagogiki Społecznej i Poradoznawstwa
ul. Strzegomska 55
53-611 Wrocław
e-mail: a.slowik.uls@gmail.com

EDUKACJA DOROSŁYCH

Akademickie
Towarzystwo
Andragogiczne

ISSN 1230-929 X