AKADEMICKIE TOWARZYSTWO ANDRAGOGICZNE

EDUKACJA DOROSŁYCH

PÓŁROCZNIK
Nr 2 (75) 2016

Warszawa 2016

Akademickie Towarzystwo Andragogiczne

RADA NAUKOWA
Nancy Arthur (Universytet Calgary, Kanada)
Jenny Bimrose (Universytet Warwick, Wielka Brytania)
Susan M. Yelich Biniecki (Uniwersytet Stanowy w Kansas, USA)
Olena Bykovska (Narodowy Uniwersytet Pedagogiczny im. M.P. Dragomanowa w Kijowie, Ukraina)
Elżbieta Dubas (Uniwersytet Łódzki, Polska)
Maria Eduarda Duarte (Universytet Lizboński, Portugalia)
Bernd-Joachim Ertelt (Uniwersytet Mannheim, Niemcy)
Wojciech Horyń (Wyższa Szkoła Bezpieczeństwa, Polska)
Józef Kargul – przewodniczący (Dolnośląska Szkoła Wyższa, Polska)
Alicja Kargulowa (Dolnośląska Szkoła Wyższa, Polska)
Kas Mazurek (Uniwersytet Lethbridge, Kanada)
Józef Półturzycki (Uniwersytet Warszawski, Polska)
Ewa Przybylska (Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Polska)
Jerzy Semków (Wyższa Szkoła Administracji w Bielsku-Białej, Polska)
Alicja Siemak-Tylikowska (Uniwersytet Warszawski, Polska)
Ewa Solarczyk-Ambrozik (Uniwersytet Adama Mickiewicza, Polska)
Hanna Solarczyk-Szwec (Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Polska)
Zofia Szarota (Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, Polska)

ZESPÓŁ REDAKCYJNY
Ewa Skibińska – redaktor naczelna
Agnieszka Stopińska-Pająk – zastępca redaktora naczelnego
Anna Marianowska – sekretarz redakcji
Anna Maszorek-Szymala – redaktor statystyczny
Magdalena Grygierek – redaktor języka polskiego

Projekt okładki:
Marcin Miałkowski

„Edukacja Dorosłych" znajduje się na liście czasopism ERIH PLUS, w wykazie czasopism punktowanych MNiSW w części „B", a także w bazie czasopism naukowych Index Copernicus oraz CEJSH

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

Edukacja Dorosłych 2016, nr 2 ISSN 1230-929 X

SPIS TREŚCI

Wprowadzenie – Agnieszka Stopińska-Pająk 7

STUDIA NAD KONDYCJĄ EDUKACJI DOROSŁYCH

Dorota Zaworska-Nikoniuk
Późna dorosłość i starość jako wyzwolenie/zniewolenie stereotypową kobiecością w wybranych koncepcjach myśli feministycznej 9

Ewa Skibińska
Binarne życie kobiet w cieniu historii 19

Hanna Solarczyk-Szwec, Violetta Kopińska, Anna Matusiak
Kompetencje społeczne na wejściu w dorosłość. Krytyczna analiza podstawy programowej kształcenia ogólnego dla IV etapu edukacyjnego 29

WSPÓŁCZESNE KONTEKSTY EDUKACJI DOROSŁYCH

Sylwia Słowińska, Małgorzata Olejarz
Aktywność kulturalna w doświadczeniu kobiet 50+ i jej emancypacyjny wymiar 45

Elżbieta Kościńska
Style życia seniorów chorych na cukrzycę 59

Monika Chorab
Studiowanie z perspektywy elementów realizacji roli wspólnotowej we współczesnej rzeczywistości uniwersyteckiej 71

Anna Sladek
Autokreacja jako sposób budowania własnej dorosłości przez studentów 91

POSZUKIWANIA BADAWCZE

Agnieszka Kulik, Ewelina Frańczyk
Uwarunkowania osiągnięć młodych kobiet – związek poczucia własnej skuteczności z osiągnięciami akademickimi 105

Zofia Okraj
Nowe techniki twórczej dyskusji w kształceniu osób dorosłych – raport z badań eksperymentalnych 117

Agnieszka Szplit
Modelowanie jako strategia dydaktyczna w akademickim kształceniu refleksyjnych nauczycieli 131

OBSZARY PRAKTYKI ANDRAGOGICZNEJ

Eugeniusz Szymik, Adam Szymura
Teatr więzienny jako niekonwencjonalna forma resocjalizacji..... 141

Małgorzata Krzysztofik
Warsztaty pisania autobiografii dla słuchaczy uniwersytetów trzeciego wieku. Założenia – cele – uwagi praktyczne 151

SPRAWOZDANIA

Anna Sladek
IX Zakopiańska Konferencja Andragogiczna. *Doświadczanie dorosłości współcześnie i w przeszłości – konteksty andragogiczne,* Zakopane, 19–20 maja 2016..... 163

Edukacja Dorosłych 2016, nr 2 ISSN 1230-929 X

INDEX

Introduction – Agnieszka Stopińska-Pająk 7

STUDIES ON THE CONDITION OF ADULT EDUCATION

Dorota Zaworska-Nikoniuk
Late adulthood and senility as emancipation/enslavement by stereotypical femininity in selected concepts of feminist thought 9

Ewa Skibińska
Binary women's lives in the shadow of history 19

Hanna Solarczyk-Szwec, Violetta Kopińska, Anna Matusiak
Social Competences on the Brik of Adulthood. Critical Analysis of the School Core Curriculum for the Fourth Educational Stage (for School Students Aged 16–18) 29

CONTEMPORARY CONTEXTS OF ADULT EDUCATION IN POLAND

Sylwia Słowińska, Małgorzata Olejarz
Cultural activity in the experience of women over 50 and its emancipatory dimension 45

Elżbieta Kościńska
Lifestyles of senior people with diabetes 59

Monika Chorab
Studying from the perspective of the community social role elements in the contemporary university reality 71

Anna Sladek
Self-creation as students' method of building one's adulthood 91

ANDRAGOGUES SCIENTIFIC SEARCHES

Agnieszka Kulik, Ewelina Frańczyk
Conditioning of young women results – the relationship of self-efficacy of academic results 105

Zofia Okraj
New techniques of creative discussion in adult education – report from experimental research..... 117

Agnieszka Szplit
Modelling as a strategy for developing reflective teachers in the academic education..... 131

AREAS OF ANDRAGOGICAL PRACTICE

Eugeniusz Szymik, Adam Szymura
Theatre prison as an unconventional form of resocialization..... 141

Małgorzata Krzysztofik
„Autobiography writing" workshop for the students of Universities of the Third Age. Assumptions-goals-practical comments 151

REPORTS

Anna Sladek
IX Andragogical Conference in Zakopane *The experience of adulthood today and in the past – andragogical contexts,* Zakopane, 19–20th May 2016..... 163

Wprowadzenie

Oddajemy do rąk Czytelników/Czytelniczek kolejny – drugi numer 2016 roku – naszego pisma, w którym znalazły się teksty, w których podejmowane są różnorodne zagadnienia dotyczące problemów doświadczanych przez osoby dorosłe na różnym etapie życia we współczesnym świecie. W tym kontekście możemy wskazać na artykuły dotyczące późnej dorosłości i starości – autorstwa Doroty Zaworskiej-Nikoniuk, Sylwii Słowińskiej i Małgorzaty Olejarz, Elżbiety Kościńskiej oraz Małgorzaty Krzysztofik. Wpisują się one w dyskurs starości i jej meandrów, który obecny jest zarówno w publicystyce, jak również w pedagogice społecznej, andragogice i przede wszystkim w gerontologii. W każdym z nich, aczkolwiek z różnych perspektyw, analizowane są obszary wyzwań, przed którymi staje człowiek, i które znacząco kształtują tak jakość życia w starości (Sylwia Słowińska i Małgorzata Olejarz; Elżbieta Kościńska), codzienność starości (Elżbieta Kościńska), jak i – rozumienie własnej starości, nadawanie jej znaczeń oraz zmaganie się ze społecznymi i kulturowymi ograniczeniami w tych aspektach (Dorota Zaworska-Nikoniuk; Małgorzata Krzysztofik). Kolejna grupa tekstów ukazuje z kolei problemy doświadczania młodości – u jej progu – w artykule współautorstwa Hanny Solarczyk-Szwec, Violetty Kopińskiej i Anny Matusiak oraz w okresie studiowania – teksty Moniki Chorab, a także Anny Sladek oraz tekst współautorstwa Agnieszki Kulik i Eweliny Frańczyk.

Wreszcie trzecia grupa tekstów dotyczy zagadnień dydaktycznych edukacji dorosłych – Zofii Okraj, Agnieszki Szplit, Eugeniusza Szymika i Adama Szymury oraz Małgorzaty Krzytofik, które – jak sądzę – mogą stanowić inspirację do eksplorowania i podejmowania nowych sposobów kształcenia dorosłych.

Zapraszając do lektury aktualnego numeru „Edukacji Dorosłych", zwracam uwagę Państwa, że jego problematykę można też postrzegać w innej perspektywie, biorąc pod uwagę odmienne kryteria ich wyróżniania niż te wyżej zaprezentowane. Niewątpliwie tematem przewijającym się prawie w każdym tekście są te, które dotyczą kobiet: – edukacji kobiet – teksty Agnieszki Kulik i Eweliny Frańczyk – oraz ich doświadczeń w zmaganiu się ze stereotypami społecznymi i kulturowymi – teksty Ewy Skibińskiej, Doroty Zaworskiej-Nikoniuk oraz Sylwii Słowińskiej i Małgorzaty Olejarz. Ponadto to kobiety były także często podmiotem badań w pozostałych prezentowanych tekstach, np. w artykułach *Style życia seniorów chorych na cukrzycę* oraz *Autokreacja jako sposób budowania własnej dorosłości przez studentów* kobiety stanowiły większość próby badawczej czy w artykule Agnieszki Szplit kobiety były jedynymi uczestniczkami prowadzonych badań. Dobrze, że Autorki podjęły tę problematykę. Po

okresie dość dużego zainteresowania zagadnieniami aktywności, edukacji czy tożsamości kobiet w latach dziewięćdziesiątych XX wieku, ożywionego dyskursu, ostatnio znacznie mniej tekstów podejmuje tę problematykę. Jednak wymaga ona nieustającej obecności w refleksji andragogicznej, nie tylko dlatego, że kobiety stanowią liczebnie dominującą grupę wśród różnych form edukacji dorosłych, ale przede wszystkim dlatego, że ciągle nadal doświadczają one praktyk dyskryminujących. Szczególnie w tekstach Doroty Zaworskiej-Nikoniuk i Ewy Skibińskiej odnajdujemy analizy dotyczące wykluczania i marginalizacji kobiet w przestrzeni społecznej, a zwłaszcza politycznej. To ważne teksty nie tylko dla dyskursu feministycznego, ale właśnie andragogicznego. Edukacja dorosłych może bowiem w znaczącym zakresie kształtować postawy i przekonania, a równocześnie stwarzać przestrzeń dla kreowania i praktykowania zachowań tolerancji, sprawiedliwości, równouprawnienia, braku uprzedzeń etc.

Numer zamyka sprawozdanie z ostatniej IX Zakopiańskiej Konferencji Andragogicznej zorganizowanej przez Akademickie Towarzystwo Andragogiczne w maju 2016 roku.

Życzymy, by lektura drugiego numeru z 2016 roku *Edukacji Dorosłych* dostarczyła Państwu inspiracji do refleksji, przemyśleń, a także do polemiki nad podjętymi tematami.

Agnieszka Stopińska-Pająk

Edukacja Dorosłych 2016, nr 2 ISSN 1230-929 X

STUDIA NAD KONDYCJĄ EDUKACJI DOROSŁYCH

Dorota Zaworska-Nikoniuk

PÓŹNA DOROSŁOŚĆ I STAROŚĆ JAKO WYZWOLENIE/ZNIEWOLENIE STEREOTYPOWĄ KOBIECOŚCIĄ W WYBRANYCH KONCEPCJACH MYŚLI FEMINISTYCZNEJ

Słowa kluczowe: edukacja dorosłych, studia kulturowe, studia nad kobiecością.

Streszczenie: W podjętym artykule rozważam, czy kobieca starość postrzegana jest przez same zainteresowane jak i społeczeństwo w którym żyją jako źródło zniewolenia czy wyzwolenia od determinantów płci biologicznej, ról społecznych, narzuconych kulturowo wzorców piękna i realizacji potrzeb seksualnych.

Czym jest późna dorosłość i starość? – uwagi wstępne

Późna dojrzałość i starość to okres specyficzny w życiu każdego człowieka, dla kobiety – w szczególności, kojarzy się z przejściem pewnego etapu doświadczania rzeczywistości związanego z wypełnianiem ról społecznych zdeterminowanych biologią: matki małych i dorastających dzieci, żony lub kochanki epatującej seksualnością, kobiety postrzeganej społecznie przez pryzmat własnego seksualizmu do etapu drugiego kobiety dojrzałej, później zaś starszej szukającej własnej nowej tożsamości lub przesadnie trzymającej się tożsamości minionej. Tadeusz Różewicz w wierszu *Opowiadanie o starych kobietach* pisał:

Lubię stare kobiety, brzydkie kobiety, złe kobiety
są solą ziemi, nie brzydzą się ludzkimi odpadkami
znają odwrotną stronę medalu, miłości i wiary

odzwierciedlając poetycko sposób postrzegania starszych kobiet w społeczeństwie. Rozwój konsumeryzmu i wdrażanie modelu bezlitosnej ponowoczesnej konsumpcji opisywanej m.in. w tekstach Zygmunta Baumana (Bauman 2000, s. 96) jako źródło cierpień, spotęgowało zjawisko ageizmu (dyskryminacji ze względu na wiek), które w przypadku kobiet często przybierać zaczęły rozmiary anofobii (lęku przed kobiecą starością) doświadczanej często przez same zainteresowane próbujące wszelkimi dostępnymi sposobami utrzymać uciekające wizualne przejawy młodości. Kobiety „walczące ze starością" nie próbują zdefiniować na nowo swojej tożsamości, rozwinąć nowych marzeń czy pragnień, narażając się na ostracyzm społeczeństwa uprzednio wpędzającego je w ów kult wiecznej młodości. A przecież – jak zauważa Simone de Beauvoir – wiek kobiety może być jej początkiem na drodze do wyzwolenia, gdyż kobiety: *Po całym życiu podporządkowanym mężom, oddanym dzieciom mogą wreszcie zająć się sobą* (de Beauvoir 2011, s. 549). Realizować swe marzenia, pasje, ambicje, zaspokajać potrzeby własne nie zaś otoczenia, uwolnić od powinności przypisywanych z racji płci biologicznej przez kulturę i społeczeństwo, doświadczać pełni kobiecości wolnej i dojrzałej. W niniejszym artykule inspirowanym myślą feministyczną, przybierającym charakter eseistyczny, wskażę na trzy perspektywy postrzegania późnej dorosłości i starości: 1) przez pryzmat biologii i jej determinantów; 2) przez pryzmat ról społeczno-kulturowych narzuconych za sprawą płci biologicznej, 3) przez pryzmat cielesności i seksualizmu, starając się odpowiedzieć na pytanie: kiedy służy ona zniewoleniu kobiety, a kiedy prowadzi do jej wyzwolenia?

Późna dojrzałość i starość a atrybuty biologicznego determinizmu

Francuska feministka egzystencjalna S. de Beauvoir w pracy pt. *Druga płeć* wskazywała, iż sposób postrzegania kobiety w społeczeństwie zdeterminowany jest jej płcią biologiczną i wynikającą z niej możliwością rozrodczości. *Nie rodzimy się kobietami – stajemy się nimi. Kształtu przybieranego w społeczeństwie przez samicę człowieka nie determinuje żadne przeznaczenie, biologiczne, psychiczne czy ekonomiczne[…] Tylko za pośrednictwem innych ludzi osobnik staje się Innym* – pisała (de Beauvoir 2003, s. 310). Wskazywała ona na zróżnicowany sposób socjalizacji dziewcząt i chłopców zdeterminowany płcią biologiczną i powiązany z przyszłym wykonywaniem roli matki i żony przesadnie skoncentrowanej na własnym wyglądzie. To właśnie czynniki biologiczne nie zaś płeć determinują los kobiety postrzeganej jako „inny" w społeczeństwie, w którym punktem odniesienia jest mężczyzna (postrzegany jako norma), gdzie inności tej nadawany jest status gorszego. S. de Beauvoir podaje szereg przykładów tego statusu, analizując tradycyjne mity, wierzenia religijne (de Beauvoir 2004), które kreują i umacniają dyskryminację kobiet w społeczeństwie francuskim. Płeć biologiczna kobiety związana jest z jej rozrodczością, menstruacją, doświadczaniem ciąży, możliwością porodu, karmienia piersią (w młodszym wie-

ku), później zaś ze zmianami hormonalnymi związanymi z menopauzą (w późniejszym wieku) a tym samym utratą potencjału rozrodczego. Przez pryzmat tej płci społeczeństwo wyznacza miejsce kobietom, miejsce, które często określane jest w pracach feminologicznych jako *brak miejsca*. Pomimo gloryfikowania biologicznej kobiecości to kobiety najczęściej doświadczają trudności w zdobyciu pracy, dyskryminacji zawodowej z powodu potencjalnego lub realnego macierzyństwa, mają mniejsze szanse na zrobienie zawodowej kariery czy awans, spotykając się z mechanizmami: szklanego sufitu, lepkiej podłogi (Gromkowska-Melosik 2011); otrzymują niższe świadczenia emerytalne, mając przy tym utrudnione szanse zaistnienia w życiu publicznym i politycznym (Gromkowska-Melosik 2011), a trudności te związane są nie tyle z możliwością reprodukcji, lecz sposobu organizacji życia publicznego związanego z tą reprodukcją. Główne obowiązki związane z pielęgnacją, opieką nad noworodkiem, niemowlęciem i dzieckiem sprawuje matka (Titkow, Duch-Krzysztoszek, Budrowska 2004), ona też wykonuje większość prac domowych, rezygnuje z pracy zawodowej, w przypadku choroby dziecka przebywa na zwolnieniu, towarzyszy mu niemal w każdej czynności; choć tylko w pierwszych latach życia dziecka taki podział pracy uwarunkowany jest procesami biologicznymi (ciąża, karmienie piersią etc). Później zaś – jak wykazują badania antropologiczne Margaret Mead, nie ma żadnego uzasadnienia, aby to właśnie matka, a nie ojciec opiekowała się dzieckiem, poza utartymi schematami kulturowymi (Mead 1949), ku którym kobiety wdrażane są przez większość swojego życia za sprawą środowiska społecznego i kulturowego. Uwzględniając fakt biologicznego determinizmu traktowanego jako źródło zniewolenia kobiety, można zauważyć, iż wiek późnej dorosłości i wczesnej starości stanowić może początek na drodze do wyzwolenia, gdyż kobieta traci menstruację i zdolności rozrodcze. Nie może być zatem postrzegana przez ich pryzmat w społeczeństwie. Wokół kobiecej menopauzy narosło jednak sporo negatywnych mitów, Germaine Greer autorka pierwszego obszernego studium poświęconego temu zjawisku znanego w Polsce pt. *Zmiana – kobiety i menopauza* (Greer 1991), zwraca uwagę na dwa podejścia do okresu przekwitania: brak wewnętrznej zgody na jego zaistnienie i poszukiwanie metod na wydłużenie okresu młodości oraz potraktowania go jako etap rozwoju nowych możliwości duchowych i seksualnych, uwolnienie od menstruacji i kobiecej biologii. Drugie z podejść jest przez nią gloryfikowane, wymaga samoakceptacji i refleksji nad własnym życiem, odrzucenia kulturowo narzuconych wzorców piękna i kultu wiecznej młodości utożsamianej z kobiecą niedojrzałością: *Zawsze były wśród nas kobiety, które potrafiły oprzeć się złudnemu mitowi wiecznej młodości, wydoroślały i przeszły przez klimakterium, zachowując pewien stopień niezależności i godności: zmieniły swoje życie tak, by nowo zdobyta dojrzałość mogą owocnie funkcjonować* (Greer 1991). Menopauza według Greer jest początkiem dojrzałej kobiecości, przed którą otwierają się nieograniczone możliwości spokojnego doświadczania każdej chwili własnego życia, cieszenia się pięknem przyrody, poszukiwania nowych zainteresowań i pasji,

powrotu do samokształcenia lub pełniejszej aktywności zawodowej. Autorka sceptycznie odnosi się do hormonalnej terapii zastępczej i porad medycznych lekarzy mężczyzn próbujących łagodzić objawy menopauzy, spośród których wielu obawia się niezależności i siły starszych kobiet przychodzącej wraz z wiekiem. Wykazuje większe zaufanie do kobiet ginekologów i naturalnego przechodzenia menopauzy (Greer 1991).

Późna dojrzałość i starość a role społeczno-kulturowe

Oferta ról społeczno-kulturowych przypisywanych kobietom w społeczeństwie ponowoczesnym mocno się rozszerzyła. Dziewczęta i młode kobiety zdobywają staranne wykształcenie, coraz częściej kończą studia, zdobywają tytuły naukowe, pracują w zawodach utożsamianych stereotypowo z męskimi, a jednak w późniejszym życiu poddawane są społecznej presji zostania żoną i matką, wraz z jej składowymi oczekiwaniami określonego sposobu pełnienia tych ról i ewentualnego godzenia ich z innymi sferami życiowej aktywności. Głoszone przez działaczki emancypacyjne i feministyczne projekty wyzwolenia kobiety z monotonii życiowych ról poprzez aktywność zawodową, mające uchronić je przed *chorobą gospodyń domowych* opisaną przez Betty Friedan w pracy pt. *Mistyka kobiecości* (Friedan 2011), zaowocowały przeciążeniem kobiet pracujących na dwie zmiany (w pracy i w rodzinnym domu). Projekt wdrażania partnerskiego modelu podziału obowiązków rodzinnych nie znajduje wielu wyznawców we współczesnej Polsce (Titkow, Duch-Krzysztoszek, Budrowska 2004), gdzie pracujące kobiety nadal wykonują większość prac domowych, a dodatkowo opiekują się dziećmi. W tym ujęciu późna dojrzałość i starość stanowić mogą nowy okres wzmożonej własnej aktywności twórczej, zawodowej, naukowej. Po usamodzielnieniu się i opuszczeniu rodzinnych domów przez dorastające dzieci kobiety zyskują czas na realizację własnych pasji pozwalający im skutecznie uporać się z *syndromem pustego gniazda* czy *kobiecą chorobą* opisaną przez Friedan. Istotne jest, aby działalność tych kobiet nie ograniczała się wyłącznie do aspektu przyjemnościowego lecz podejmowania ról decydenckich w społeczeństwie, zwłaszcza iż wyklucza ono i marginalizuje ludzi starszych, w szczególności kobiety. Prawdopodobnie z tej przyczyny trzydzieści lat po napisaniu *Mistyki kobiecości* B. Friedan proponuje kobietom jednoczenie się w grupy wywierające wpływ na mentalność społeczną (Szare Pantery w Stanach Zjednoczonych): *Musimy dążyć do uwłasnowolnienia i wzmocnienia pozycji ludzi starszych, szukać nowych ról dla ludzi po sześćdziesiątce, siedemdziesiątce i osiemdziesiątce w pracy i w biznesie, sektorze publicznym i prywatnym, w kościele, synagodze, znaleźć ochotniczki i ochotników wyróżniających się w swych grupach, którzy wykorzystują swą mądrość do rozwiązywania problemów naszego starzejącego się społeczeństwa* (Friedan 2001). Podobną propozycję wysuwa Simone de Beauvoir, proponując rozbudzanie ambicji do samorozwoju i działania społecznego wśród kobiet starszych, mogących wnieść zasad-

niczy wkład w rozwój francuskiego społeczeństwa, a także Joan Borysenko, autorka popularnej *Księgi życia kobiety*. J. Borysenko uważa okres po 63 roku życia za okres kobiecej mądrości mogącej rozpocząć wielką zmianę, kobieta odrzuca wówczas społeczne stereotypy norm zachowań, staje się prawdomówna, zwraca większą uwagę na własne potrzeby, jej zasób sił żywotnych i energii pozwala natomiast na dokonanie wielkich zmian w życiu społecznym. Konieczne jest jej zdaniem wyznaczenie nowych wzorców starości nawiązujących do kultury hiszpańskiej czy indiańskiej. W tych kulturach starsza kobieta traktowana jest jako źródło wiedzy i wyrocznia: *Mądre starsze kobiety są źródłem doświadczenia, jako że żyły na tym świecie dostatecznie długo, by zrozumieć delikatną, czasem niewidzialną sieć wzajemnych związków pomiędzy każdym naszym działaniem a dostrzegalnymi lub ukrytymi ich rezultatami* (Borysenko 2000, s. 233). W kulturze polskiej starość kobiety jest detronizowana, podobnie jak kobiecość ograniczana do wykonywania ról matki i żony. Jako autorytet prezentowany jest starszy mężczyzna – starsza kobieta ponownie staje się „innym", „nie-mężczyzną", co zauważa S. de Beauvoir: *Rodzaj męski nie pada łupem starości. Nikt nie wymaga od niego ani świeżości, ani słodyczy czy wdzięku, lecz siły i inteligencji zdobywcy. Siwe włosy i zmarszczki nie zaprzeczają męskiemu ideałowi* (de Beauvoir 2011, s. 335). Mądrość kobiety starszej nakazuje jej poszukiwać nowych życiowych dróg, niezależnie od stanu zdrowia czy życiowych sił, kobieta ma moc, którą odnaleźć musi w sobie. Pomimo iż starsze kobiety czerpią wiele satysfakcji z pomocy młodszemu pokoleniu (wykonywaniu roli babci itp.) nie powinny ograniczać ponownie swej aktywności do nadmiernej koncentracji na potrzebach innych. Kultura europejska, a polska w szczególności dąży do wykluczenia kobiet z funkcji decydenckich poprzez traktowanie ich roli w wieku starszym jako przedłużenia roli z lat młodzieńczych, powodującej wykluczanie kobiet z wielu sfer życiowej aktywności (rynku pracy, polityki itp.) i ograniczanie ich możliwości samorealizacji (Fuszara 2006). Tymczasem starsza kobieta nie zawsze chce podjąć rolę dyspozycyjnej babci sprawującej opiekę nad wnukami i prowadzącej gospodarstwo domowe córki, syna czy synowej, na co zwraca uwagę Renata Siemieńska (Siemieńska 2001). Może dążyć przykładowo do założenia własnej firmy, kandydować w wyborach samorządowych, podjąć działalność społeczną lub rozpocząć podróż własnego życia.

Późna dorosłość i starość a terror piękności

Kultura amerykańska, za wzorcem której w kwestii cielesności i seksualności podąża Polska, staje się szczególnie wymagająca względem kobiet nieustannie bombardowanych terrorem piękna i skłanianych do nadążania za mniej lub bardziej nierealnymi do osiągnięcia jego wyznacznikami (Melosik 1996). Powoduje to nieustanną pogoń za atrybutami młodości: gładką, napiętą i jędrną skórą, szczupłym ciałem, napędzając tym samym klientek gabinetom kosme-

tycznym i chirurgii plastycznej. Kobiety oceniane nieustannie za własną powierzchowność stają się szczególnie podatne na przyswajanie tego typu wzorów, odrzucają i walczą z pierwszymi symptomami starzenia się ciała jakby nie były one procesem naturalnym, wykorzystując w tym celu dostępne zasoby finansowe oraz większość sił życiowych. Odrzucenie pogoni za wieczną młodością i pogodne przyjęcie znamion upływu czasu traktowane jest często w ich przypadku jako rodzaj buntu przeciwko utartym schematom i konwenansom, prowadzi do społecznego wykluczenia kobiet jako niereprezentacyjnych, czyli po prostu brzydkich. Jak zauważa Kinga Dunin: *Kobiety nie mogą naturalnie się zestarzeć . Najpierw muszą sztucznie utrzymywać młodość, a potem nagle zapadają w starość. Dociera do nas wiele takich przekazów kultury masowej, w telewizji widzimy cały przekrój wiekowy mężczyzn: obok młodocianych prezenterów prowadzących programy dla młodzieży są poważni siwowłosy redaktorzy komentujący wydarzenia polityczne, siwowłose kobiety muszą natomiast zniknąć z wizji. W większości prac wykonywanych przez kobiety liczy się wygląd, a nie kompetencje. Płynie do nas przekaz: trzymaj się, póki możesz, a potem znikaj. Żeby być starą, mądrą kobietą, to trzeba mieć czas, żeby się zestarzeć* (Dunin 2001). W rezultacie kobiecy lęk przed starością jest lękiem przed nieistnieniem, byciem niezauważonym, byciem kimś, kogo nie ma, kimś pomijanym w społeczeństwie, napędzając skutecznie machinę konsumpcji (choć oferta dóbr konsumenckich proponowanych starszym kobietom jest bardzo uboga, zwłaszcza w Polsce, gdzie starość kojarzy się głównie z ubóstwem). Jane Hyman zauważa, że postawa kobiety wobec starzejącego się ciała zależy od jej poczucia atrakcyjności w młodym wieku i kryterium samooceny. Im częściej kobieta oceniana jest pozytywnie z powodu urody, nie zaś innych czynników (np. osiągnięć, aspiracji itd.), tym pierwsze przejawy starzenia się są dla niej bardziej dotkliwe (Hyman 1994). Niezależnie od tego, czy kobieta będzie starała się utrzymać sztucznie młodość za pomocą diety, kosmetologii i chirurgii plastycznej, czy też ją odrzuci, narazi się na społeczne restrykcje przejawiające się ośmieszeniem i przemocą słowną (*młoda stara*, *dzidzia piernik*, *z przodu liceum z tyłu muzeum* itp.), oczywiście po sprzedaży odpowiedniej liczby kosmetyków, wszczepów z botoksu i silikonowych wkładek. Bo – jak zauważa S. de Beauvoir: *Starości doświadczamy przede wszystkim za pośrednictwem ciała. To nie ono obwieszcza nam jej nadejście, ale gdy dowiemy się już, że jest w nas obecna, ciało zaczyna nas niepokoić* (de Beauvoir 2004). Niepokój ten związany jest z różnorodnymi fizycznymi dolegliwościami, które – zdaniem S. de Beauvoir i innych reprezentantek myśli feministycznej należy skutecznie przezwyciężać, by nie determinowały życiowej aktywności. Ten naturalny proces starzenia się komórek i ciała można po prostu zaakceptować jako kolejną fazę doświadczania życia, wystarczy tylko odrzucić kulturowe wzorce. W interesujący sposób podkreśla to J. Hyman: *To, w jaki sposób nasza kultura zapatruje się na to, jak starsze kobiety powinny wyglądać i zachowywać się, krępuje je i przynosi uszczerbek całemu społeczeństwu. Wiele kobiet nie chce, by ograniczały je jakieś wizerunki doty-*

czące tego, jak mają wyglądać, jakie powinny być i co robić. Ubieramy się i poruszamy podług naszych upodobań i osobowości. Jesteśmy fizycznie i emocjonalnie zaangażowane w życie na tyle, na ile pozwalają nam na to nasze pragnienia i zdrowie. Starzenie się traktujemy jako nowe doświadczenie, któremu szykujemy miejsce (Hyman 1994, s. 94). Akceptacja nadchodzących symptomów cielesnej starości jako naturalnej, odnalezienie piękna znamiennego dla wieku dojrzałego, przy dążeniu do pełnego zachowania sprawności fizycznej i umysłowej oraz nieustannego rozbudzania własnych ambicji i pragnień prowadzić może do wyzwolenia ze znamiennej dla młodości tyranii piękna.

Późna dorosłość i starość a seksualizm i zmysłowość kobiety

Kobieta zachowuje przez całe swoje życie sprawność seksualną, choć aktywność seksualna kobiet starszych przeważnie pozostaje tematem objętym zmową milczenia, nie ma biologicznego podłoża, by zanikała wraz z wiekiem. Wiek kobiety może być jednak czynnikiem determinującym zmianę upodobań czy aktywności w tym zakresie. Simone de Beauvoir, propagując aktywność seksualną kobiet starszych pisze: *Pod względem biologicznym płciowość kobiet w mniejszym stopniu podlega działaniu czasu niż seksualność mężczyzn* (de Beauvoir 2003, s. 391). Odwołując się do pionierskiego w dziedzinie badań nad seksualnością człowieka raportu Kinseya, zauważa, że płciowość kobiety jest stabilna, a w wieku 60 lat cechuje ją taka sama zdolność do odczuwania pożądania i przyjemności jak trzydzieści lat wcześniej. Wprawdzie Masters i Johnson twierdzą, że intensywność reakcji seksualnej zmniejsza się z wiekiem, lecz kobiety są w stanie skompensować traconą zdolność poprzez regularną stymulację seksualną. Kobiety – zauważa de Beauvoir – najczęściej rezygnują z seksu z powodu bycia bytem zależnym, narzucającym im wstrzemięźliwość. Przyczyn tej rezygnacji upatruje w dwóch czynnikach: wdowieństwa lub braku zainteresowania erotyką ze strony męża (mężczyźni na parterki seksualne często wybierają kobiety młodsze) oraz problemach z samoakceptacją siebie jako istoty cielesnej i seksualnej. Wzorce kulturowe nadal oferują starzejącym się kobietom jeden schemat posłusznej, pogodnej staruszki, pogodzonej z utratą własnej zmysłowości (de Beauvoir 2003), te spośród kobiet, które nie chcą się im podporządkować obawiają się opinii i odrzucenia ze strony innych osób. Choć akceptowane są związki mężczyzn siedemdziesięcioletnich z młodymi kobietami, mające świadczyć w domyśle o sprawności seksualnej mężczyzny i przysparzać mu społecznej chluby, nierzadko przemieszanej z zazdrością, starsze kobiety poszukujące seksualnych przygód czy nawet małżeńskiej ekspresji seksualnej traktowane są potocznie jako rozwiązłe czy rozpustne. Późną dojrzałość potraktować można jednak jako możliwość pełnej ekspresji zachowań seksualnych, kobiety uwalniają się za sprawą menopauzy z comiesięcznych menstruacyjnych dolegliwości zmniejszających możliwość uprawiania seksu, lęku (choć za sprawą antykoncepcji mniejszego) przed niepożądaną ciążą i jej konsekwencjami

(nielegalna aborcja, narodziny nieplanowanego dziecka, konieczność oddania dziecka do adopcji itd.), ubocznych efektów stosowania środków antykoncepcyjnych itd., mogąc w pełni czerpać radość ze zmysłowej rozkoszy. G. Greer zauważa, iż wraz z wiekiem kobiety zmienić się mogą jej upodobania seksualne, zmysłowość kobiety staje się mniej drapieżna, wzrasta potrzeba czułości i delikatności, zrozumienia, zwrócenia emocjonalnego ku partnerowi, a możliwość doświadczania ekspresji seksualnej zależy wówczas przede wszystkim od akceptacji własnego starzejącego się ciała przez samą kobietę i jej seksualnego partnera (Greer 1991). Uwolnienie się od kultu wiecznej młodości wzmacnianego przez media masowe, odnalezienie piękna w naturalnym starzeniu się ciała wspomaga życie seksualne starszych kobiet. Dlaczego bowiem atrakcyjność utożsamiać wyłącznie z młodością, przyjmując, iż to społeczeństwo narzuca definicję piękna. Z. Bauman pyta: *A co, jeśli przyjąć, że ciało ludzkie, podobnie jak myśli i uczucia jest wystawione na działanie społeczeństwa? Że na ciele, podobnie jak na myślach i uczuciach społeczeństwo odciska swój kształt, że w tworzywie dostarczonym przez ewolucję gatunków rzeźbi ono coraz to nowsze postacie, wedle coraz to nowych modeli i za pomocą coraz to nowych dłut? Że ciało, podobnie jak myśli i uczucia jest wytworem społecznym, i że sens „bycia wytworem" ma swoją historię w przypadku myśli i uczuć* (Bauman 1995). Odwołując się do słów Baumana, prezentowanie ciał kobiet starszych jako istot pięknych, cielesnych i seksualnych może zmienić narzucony i wdrukowany społecznie wzór piękna i pozytywnie wpłynąć na samoakceptację starszych kobiet.

Od zniewolenia ku wyzwoleniu potencjału kobiety – podsumowanie

Późna dorosłość i nadchodząca po niej starość mogą być początkiem konstruktywnych zmian w życiu kobiety. Okres młodości związany jest z uleganiem pewnym stereotypom wynikającym z atrybutów biologicznego determinizmu, oczekiwań przypisywanych rolom społecznym, konieczności sprostania kulturowo narzuconej wizji piękna lub seksualności. Podatność kobiety na oczekiwania społeczne zależy przy tym od jej wewnętrznej siły, umiejętności wyrażania i zaspokajania swych potrzeb. Pewna „niewidzialność kobiety" – jako przedmiotu pożądania i społecznej oceny (konstruowanej w oparciu o rolę matki i żony) związana z biologicznym starzeniem się ciała daje jej możliwość koncentracji na innych celach w sferze prywatnej i publicznej. W rezultacie to starsze kobiety przyczynić się mogą do istotnych zmian społecznych wywierających korzystny wpływ na życie kobiet młodszych.

Bibliografia

1. Bauman Z. (1995), *Ciało i przemoc w obliczu ponowoczesności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.
2. Bauman Z. (2000), *Globalizacja*, tłum. E. Klekot, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
3. Borysenko J. (2000), *Księga życia kobiety. Ciało, psychika, duchowość*, tłum. S. Pikiel, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
4. de Beauvoir S. (2003), *Druga płeć*, tłum. G. Mycielska, Wydawnictwo Jacek Santorski, Warszawa.
5. de Beauvoir S. (2011), *Starość*, tłum. Z. Styszyńska, Czarna Owca, Warszawa.
6. Dunin K., Siemieńska R., Limanowska B. (2001), *Na Hawaje nie polecą. O niewidzialności kobiet starych rozmawiają*. „Ośka", nr 4.
7. Friedan B. (2011), *Mistyka kobiecości*, tłum. A. Grzybek, Czarna Owca, Warszawa.
8. Fuszara M. (2006), *Kobiety w polityce*, Trio, Warszawa.
9. Greer G. (1991), *Zmiana – kobiety i menopauza*, tłum. M. Golewska, Amber, Warszawa.
10. Gromkowska-Melosik A. (2011), *Edukacja i (nie)równość społeczna kobiet. Studium dynamiki dostępu*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
11. Hyman J. (1994), *Our looks and Our Lives*, [w:] *The New Ourselves Growing Older. Women Aging with Knowledge and Power*, P.B. Doress-Worter's, D. Laskin Siegal, Cooperation Boston Women's Health Book Collective, New York.
12. Mead M. (1949), *Sex and temperament In Three Primitive Societies*, William Marow. New York.
13. Melosik Z. (1996), *Tożsamość, ciało i władza. Teksty kulturowe jako (kon)teksty pedagogiczne*, Edytor, Poznań – Toruń.
14. Siemieńska R. (2005), *Płeć, wybory, władza*, Scholar, Warszawa.
15. Titkow A., Duch-Krzysztoszek D., Budrowska B. (2004), *Nieodpłatna praca kobiet: mity, realia, perspektywy*, Instytut Filozofii i Socjologii PAN, Warszawa

Late adulthood and senility as emancipation/enslavement by stereotypical femininity in selected concepts of feminist thought

Key words: adult education, cultural's studies, woman's studies.

Summary: In the aforementioned paper I am considering whether feminine senility is perceived by both the concerned ones and the society in which they live, as a source of enslavement or emancipation from sex determinants, social roles, culturally imposed beauty standards and fulfilment of sexual needs.

Dane do koespondencji:
Dr Dorota Zaworska-Nikoniuk
Katedra Pedagogiki Opiekuńczej
Wydział Nauk Społecznych
Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie
e-mail: zaworska_nikoniuk@poczta.fm lub nikoniuk@poczta.fm

Edukacja Dorosłych 2016, nr 2 ISSN 1230-929 X

Ewa Skibińska

BINARNE ŻYCIE KOBIET W CIENIU HISTORII

Słowa kluczowe: mała narracja, życie binarne, działalność praktyczna i symboliczna, świat publiczny, świat ukryty.

Streszczenie: Przedmiotem zainteresowania w niniejszym artykule są działania i przeżycia kobiet, które po wprowadzeniu stanu wojennego podjęły nielegalną działalność, najczęściej jako kontynuację swojej pracy w strukturach NSZZ Solidarność. Działalność ta miała różny charakter – protestu czynnego lub biernego, a także wymiar praktyczny lub symboliczny. Autorka przedstawia działalność kobiet poprzez analizę tzw. małych narracji, w których przedstawiają one swoje doświadczenia radzenia sobie w złożonej, podwójnej sytuacji życiowej.

Uczestnictwo polskich kobiet w życiu publicznym, w tym szczególnie w obszarze polityki ma dość krótką historię. Do końca XIX wieku droga do tego typu działalności była dla kobiet niedostępna. Dopiero tworzące się na początku XX wieku organizacje kobiece domagające się zrównania praw kobiet i mężczyzn, a także przemiany obyczajowe w konsekwencji stworzyły kobietom takie możliwości. Jednakże bywały takie okresy w historii, kiedy zaangażowanie kobiet w sprawy publiczne było akceptowane. Mam tutaj na myśli czas powstań narodowych (od powstania listopadowego w 1829 roku począwszy) poprzez I i II wojnę światową, kiedy kobiety wkraczały w przestrzeń, tradycyjnie zarezerwowaną dla mężczyzn lub przez nich zdominowaną[1] (Żarnowska, Szwarc 1994). Nie zawsze było to konsekwencją wyboru kobiet, czasem wynikało z konieczności zastąpienia mężczyzn najczęściej walczących w powstaniach i na różnych frontach lub przebywających na zesłaniu czy też w niewoli.

Wprowadzenie 13 grudnia 1981 roku stanu wojennego, brutalnie przerywającego działalność pierwszej Solidarności, zniszczenie rodzącego się dopiero społeczeństwa obywatelskiego, a w konsekwencji aresztowanie tysięcy kobiet i mężczyzn oraz późniejsze ich internowanie, pozbawienie wielu regionów i ośrodków solidarnościowych męskich przywódców, konieczność ukrywania

[1] Znane są powszechnie takie postaci kobiet jak np. żołnierki: Emilia Plater i Henryka Pustowojtówna – adiutant Mariana Langiewicza. Kobiety w tej roli nie zyskiwały jednak aprobaty społecznej. Akceptowano natomiast działania wspomagające żołnierzy/powstańców – opiekę nad rannymi, akcje pomocy uwięzionym, przechowywanie i przewożenie przez granice zakazanej literatury, pracę w organizacjach dobroczynnych (Śliwowska 1994).

się niektórych z nich, stworzyły sytuację pustki społecznej. Mogli ją wypełnić, zagospodarować ci, którzy nie zostali aresztowani ani nie byli poszukiwani przez Służbę Bezpieczeństwa, czyli głównie kobiety.

W niniejszym tekście podejmuję próbę opowiedzenia o działalności kobiet w okresie stanu wojennego, a także po jego zniesieniu do przeprowadzenia pierwszych wyborów parlamentarnych, częściowo demokratycznych, 4 czerwca w 1989 roku. Przedmiotem mojego zainteresowania będzie życie kobiet w tamtym okresie, których działalność zwykło się określać mianem „podziemnej" lub „konspiracyjnej". Będzie to zatem narracja o binarnym (niejako podwójnym) życiu tych kobiet.

Działania jawne i ukryte jako podstawa binarnego życia kobiet

Wprowadzenie stanu wojennego było dla polskiego społeczeństwa doświadczeniem traumatycznym, które najczęściej jest opisywane jako doznanie szoku, spostrzeganie sytuacji jako absurdalnej, niewiarygodnej, nierzeczywistej, niemożliwej do przewidzenia w tym miejscu Europy i w tym czasie (w końcu XX wieku). Społeczeństwo musiało jednak poradzić sobie z traumą, albowiem inna alternatywa nie istniała. Ludzie wypracowywali sobie różne sposoby/metody radzenia sobie z tą sytuacją, modyfikowali je z biegiem czasu i zmieniającą się polityką partii (PZPR). Jednostkowe zachowania ulegały transformacji wraz ze zmieniającą się świadomością społeczną[2].

Między 13 grudnia 1981 roku a 4 czerwca 1989 roku, jak twierdzi Ireneusz Krzemiński, świadomość społeczna zmieniała się kilka razy. Wyróżnia on trzy okresy, w których dokonywały się przeobrażenia w świadomości społecznej: od wprowadzenia stanu wojennego do zabójstwa ks. Jerzego Popiełuszki w 1984 roku, od zabójstwa do 1987 roku oraz lata 1987–1988. W pierwszym okresie świat został podzielony na świat władzy i rządzących państwem, stosujących przemoc, a zatem uosobienie zła oraz znacznie większy – świat społeczeństwa, Solidarności i Kościoła, postrzegających prawa człowieka i obywatela jako podstawę moralną istnienia społeczeństwa („oni" – niemoralni i „my" – ich przeciwieństwo). Podejmowano zatem różne działania skierowane przeciwko światu zła uosabianym przez władzę. Wśród nich najbardziej rozpowszechnione były

[2] Definicję świadomości społecznej przyjmuję za Ireneuszem Krzemińskim, który rozumie ją jako (...) *potocznie przyjmowane sposoby interpretowania świata, które wyznaczają zarówno postawy ludzi, przejawiane w życiu codziennym, jak i przestrzeń dyskursu – symbole, do których ustosunkowują się ludzie w procesie codziennej refleksji. Treścią świadomości społecznej są więc symboliczne obrazy świata, przyjmowane – mniej lub bardziej krytycznie – przez ludzi i podzielane z innymi, dzięki czemu mogą być wspólnie używane do wzajemnego rozumienia siebie i wyjaśniania swych działań przez aktorów życia społecznego* (Krzemiński 2013, s. 243).

tzw. działania ukryte[3]. Wykształciło się wiele różnorodnych form tego typu działań, co pozwalało ludziom dokonać indywidualnego wyboru.

Możliwości te prezentuje poniższa tabela.

Tabela 1. Formy działań ukrytych

Działalność/działania	Działalność czynna/protest czynny	Działalność bierna/protest bierny
Działania praktyczne	Indywidualne lub zbiorowe działania ukierunkowane na konkretny cel	Odmowa działania w ramach instytucji państwowych
Działania symboliczne	Działania publiczne o znaczeniu symbolicznym	Zła praca w instytucjach państwowych

Źródło: opracowanie własne na podstawie Krzemiński I. (2013).

Działalność czynna (inaczej nazywana czynnym protestem) o charakterze praktycznym realizowana indywidualnie bądź zbiorowo zawsze była działalnością celową. Cele, jakie realizowała miały charakter długofalowy bądź doraźny. Przykładami takich działań są: zbieranie informacji o aresztowanych i internowanych działaczach Solidarności, opracowywanie, drukowanie i kolportaż niezależnych wydawnictw (książek, prasy solidarnościowej), uczestnictwo w zebraniach związkowych, użyczanie mieszkań osobom ukrywającym się, podział zagranicznych darów. Protesty czynne o charakterze symbolicznym (takie jak np. demonstracje w rocznice świąt narodowych, msze w intencji Ojczyzny czy w rocznicę zamachu na papieża Jana Pawła II, potem w rocznicę zamordowania ks. Jerzego Popiełuszki) nie były ukierunkowane na osiągnięcie jakiegoś konkretnego celu, ale uświadamiały społeczeństwu, że ludzie nie są osamotnieni w swoim sprzeciwie wobec władzy, pokazywały jego siłę moralną i podtrzymywały nadzieję. Z kolei bierna działalność o charakterze praktycznym sprowadzała się do odmawiania pełnienia swoich ról w instytucjach publicznych. Taki charakter miał bojkot telewizji przez aktorów, który był działaniem zbiorowym, czy zawieszenie działalności wystawienniczej przez środowisko plastyków (nieorganizowanie wystaw w państwowych placówkach). Symboliczny charakter protestu biernego wyrażała postawa milionów obywateli, którzy po prostu nie podejmowali pewnych działań lub pracowali źle (powolne tempo pracy) albo zachowywali się niezgodnie z wymaganiami roli (milczące przerwy w szkołach). Opór ten dawał ludziom poczucie więzi z czynnie działającymi osobami, poczucie wspólnych wartości i przynależności do społeczeństwa.

[3] Ireneusz Krzemiński uważa, że powszechne posługiwanie się określeniem konspiracja jest nieadekwatne do ówczesnej sytuacji, a wynika ze stosowania tzw. klisz symbolicznych (odwoływania się do walki zbrojnej z okresu okupacji oraz oporu wobec władzy komunistycznej, w pierwszych latach powojennych także o charakterze zbrojnym). Działania podejmowane w stanie wojennym (i później) nie miały charakteru walki zbrojnej. Był to raczej rodzaj „gry społeczeństwa z władzą" o prawa obywatelskie (Krzemiński 2013).

Zdaniem Ireneusza Krzemińskiego stan mobilizacji społecznej oraz przekonania o tymczasowości sytuacji skończył się po około 1,5 roku. Za cezurę zmiany świadomości społecznej uznaje zamordowanie ks. Jerzego Popiełuszki, a cały okres (aż do 1987 roku) określa jako czas rozkładu społeczeństwa, które stopniowo zaczyna tracić nadzieję i żywić coraz większe przekonanie o zwycięstwie/przewadze władzy. Dochodzi do przekonania, że nic nie da się zrobić, ponieważ niemożliwe jest pokonanie dominacji ZSRR oraz zbudowanie nowego społeczeństwa na fundamencie praw człowieka i obywatela[4]. Ludzie skupiają się na własnych sprawach, swoim powodzeniu życiowym, zapominają o Solidarności, stopniowo następuje degradacja ideałów Solidarności i wcześniejszych ideałów z nią związanych. Zanika w społeczeństwie „duch obywatelski" (Krzemiński 2013).

Lata 1987–1988 są początkiem kolejnej przemiany związanej z takimi wydarzeniami jak referendum w sprawie reformy gospodarczej, podwyżka cen oraz zwolnienie więźniów politycznych. Przez Mirosławę Marody opisywana jest jako „spieniężenie świadomości" (potocznie pogoń za pieniądzem), dążenie do podniesienia standardu życia w krótkim czasie. Poziom zamożności zaczyna z czasem wyznaczać pozycję społeczną obywateli (Marody 1988). Niebagatelną rolę w całym tym okresie odgrywał Kościół katolicki, który przyjął rolę reprezentanta społeczeństwa, a także stał się substytutem społeczeństwa (Krzemiński 2013).

Zatem w latach stanu wojennego i kolejnych (do wyborów w 1989 roku) społeczeństwo zmieniało się, porzucając ideały Solidarności i skupiając się coraz bardziej na indywidualnych sytuacjach życiowych, rezygnując z podejmowania jakichkolwiek form protestu, wypracowując sobie różne strategie przystosowawcze.

Binarne (podwójne) życie kobiet

Przedmiotem analizy pozwalającej na skonstruowanie opowieści o binarnym życiu kobiet była treść rozmów przeprowadzonych z kobietami przez Ewę Kondratowicz i opublikowanych w tomie pt. *Szminka na sztandarze. Kobiety Solidarności w latach 1980–1989. Rozmowy* w 2001 roku. Nie jest to oczywiście materiał zgromadzony zgodnie z zasadami metodologii prowadzenia wywiadów, nie taki cel przyświecał autorce książki[5]. Tym niemniej kobiety przedstawiają swoje doświadczenia życiowe związane z zaangażowaniem się w działalność niezależną, czynią to w swoim własnym języku. Można je nazwać

[4] Jest to oczywiście bardzo uproszczona charakterystyka widzenia sytuacji przez polskie społeczeństwo. Ireneusz Krzemiński podaje charakterystykę kilku szczegółowych obrazów rzeczywistości, jakie funkcjonowały w świadomości społecznej: harmonijno-konformistyczny, dramatyczno-manichejski z elementami mesjanistycznymi, egoistyczno-eskapiczny oraz kontestacyjno-rozpaczliwy (Krzemiński 2013).

[5] Niektóre pytania badacz uznałby za sugerujące odpowiedź, np. *Czy można powiedzieć, że w podziemiu wreszcie mogła się pani zrealizować?* (Kondratowicz 2001, s. 49). Nie wydaje mi się, aby miały one istotny wpływ na obraz życia kobiet, jaki wyłania się z ich opowieści.

małymi narracjami[6], które zgodnie z rozumieniem pojęcia są opowieściami biograficznymi. Ich autorzy koncentrują uwagę na ważnych dla nich życiowych wydarzeniach (narracje tematyczne, epizodyczne), na całym swoim życiu (narracja biograficzna) lub na samych sobie (autonarracja). Mają one zatem subiektywny charakter, są indywidualną interpretacją osobistych historii (Straś-Romanowska 2010).

Doświadczenia życiowe, o których opowiadają kobiety, przynależą do dwóch różnych światów, które nazywać będę: światem publicznym i światem ukrytym. Pierwszy świat – publiczny – jest jawny, jego wymiary dostępne są różnym ludziom, nie tylko najbliższym, ale także obcym. Nie ma bowiem powodu, dla którego należałoby ten świat ukrywać, bronić do niego dostępu, nie pozwalać go obserwować, chronić przed innymi. Funkcjonowanie w tym świecie niejako „na oczach innych" jest bezpieczne.

Świat ukryty jest światem, do którego dostęp mają nieliczni, na ogół znajdujący się w jego przestrzeni, podzielający ten świat, funkcjonujący w nim. Jest to świat, którego granice należy chronić przed innymi, obcymi – nieprzynależącymi do niego, a szczególnie będących jego wrogami. Działanie w obszarze tego świata wymaga wielkiej ostrożności, uwagi, czujności, dokładnego przestrzegania zasad zachowania, ograniczonego zaufania do otoczenia. Jakiekolwiek błędy popełnione w tym świecie skutkować mogą niewyobrażalnie poważnymi, negatywnymi konsekwencjami dla wielu ludzi. Działanie w tym świecie wymaga zatem rozwagi i odwagi. Paradoksalnie świat ten zostaje stworzony/powołany na potrzeby innych ludzi, pozostaje w służbie społeczeństwa. Ale to właśnie ten świat staje się częścią historii przez duże H. (Bohaterki rozmów nie występują anonimowo, zatem historię poznaje się nie tylko z kobiecej perspektywy, ale co więcej z perspektywy konkretnych kobiet[7]).

Podjęcie czynnego, praktycznego oporu przez kobiety po wprowadzeniu stanu wojennego poprzedzone było ich doświadczeniem działania w przedsolidarnościowej opozycji demokratycznej (Wolnych Związkach Zawodowych, Komitecie Obrony Robotników KOR, w organizacji „Wolność i Pokój", w redakcjach czasopism ukazujących się w tzw. drugim obiegu – „Robotniku", „Robotniku Wybrzeża", „Biuletynie Informacyjnym", „Placówce", „Aneksie",

[6] W okresie ponowoczesności można zaobserwować zanik tzw. wielkich narracji, czyli tekstów kultury, które nadawały sens obrazowi świata. Jean Francois Lyotard uważa to zjawisko za jedną z głównych cech ponowoczesności. Wzrasta zainteresowanie małymi narracjami (Straś-Romanowska 2010).

[7] Ewa Kondratowicz rozmawiała z 21 kobietami: Anną Bikont, Teresą Bogucką, Ewą Bugno-Zaleską, Aliną Cała, Anną Dodziuk, Joanną Duda-Gwiazdą, Ewą Jakubiec, Bogumiłą Kowalską, Ewą Kubasiewicz-Houée, Ewą Kuberną, Barbarą Labudą, Heleną Łuczywo, Hanną Łukowską-Karniej, Ewą Milewicz, Elżbietą Regulską-Chlebowską, Zofią Romaszewską, Joanną Szczęsną, Małgorzatą Tarasiewicz, Anną Walentynowicz, Krystyną Wisniewską. Anna Walentynowicz wycofała swoją zgodę na publikację wywiadu. W książce opublikowano 20 wywiadów/rozmów z wyżej wymienionymi kobietami.

„Zapisie", w wydawnictwie Niezależnej Oficyny Wydawniczej NOWA) i/lub tworzeniem struktur pierwszej Solidarności oraz pracą w tych strukturach.

Kobiety podjęły nielegalną – z punktu widzenia władzy – działalność, ponieważ takie zadanie, jak mówią, postawiła przed nimi historia. Odpowiedziały na wyzwanie czasu, w jakim żyły. Były przekonane, że nie wolno biernie czekać i przyglądać się z boku rozwojowi sytuacji. W tamtym czasie nie widziały innej alternatywy, innej możliwości sensownego życia. Swoją działalność po latach spostrzegają jako naturalną, oczywistą w ówczesnych warunkach, jako swoją powinność, obowiązek, kontynuację wcześniej wybranego wariantu życia. Ale mówią także o ważnych dla nich wartościach – o narodzie, suwerennej, niepodległej i demokratycznej Ojczyźnie, potrzebie zmieniania świata na lepszy.

W wypowiedziach kobiet pojawiały się także motywacje natury osobistej – podjęcie oporu zabezpieczało je przed utratą poczucia godności, własnej wartości (pozwalało *w lustrze spojrzeć sobie w twarz*), dawało poczucie wpływania na rzeczywistość (Wiesław Łukaszewski nazywa to uczestnictwem w biegu zdarzeń), a nawet poczucie wolności osobistej. Czasem wiązało się z antycypowaniem przyszłości i przewidywaną, nieuniknioną koniecznością wyjaśnienia własnej postawy swoim dzieciom, gdy zapytają: *a gdzie ty wtedy byłaś mamo?*

Kobiety łączyło poczucie odpowiedzialności społecznej – głębokie przekonanie o potrzebie dalszego istnienia związku Solidarność, konieczności dostarczania społeczeństwu informacji o sytuacji w Związku, sytuacji w całym kraju oraz reakcjach zagranicy. Szczególnie w warunkach wyłączenia sieci telefonicznej, zakazu nadawania audycji przez radio i telewizję w pierwszym okresie stanu wojennego, było to niewątpliwie stanowisko w pełni uzasadnione, ale jednocześnie bardzo trudne zadanie.

Niektóre z kobiet włączyły się do „pracy podziemnej", chociaż wcześniej nie miały nic wspólnego z opozycją demokratyczną. Zrobiły to, ponieważ nie czuły się dobrze nic nie robiąc, odpowiedziały więc pozytywnie na pierwszą propozycję włączenia się w tę działalność. Bywało też tak, że ze względu na dobro swoich dzieci nie zamierzały działać, ale decyzję tę zmieniały pod wpływem bieżących wydarzeń, np. aresztowań działaczy Solidarności.

Wszystkie kobiety, podejmując zabronioną przez władzę działalność, wyrażały w ten sposób własną niezgodę na stan wojenny, na wprowadzoną dyktaturę, na zniszczenie Solidarności, okazywały swój sprzeciw wobec władzy.

Wielokrotnie rozpoczęcie działalności poprzedzało aresztowanie oraz internowanie kobiet, w wielu przypadkach aresztowanie przerywało na pewien okres podjętą wcześniej, nielegalną aktywność. Czym zajmowały się kobiety?

Kobiety podejmowały zarówno zadania fundamentalne/kluczowe dla społeczeństwa i dla podtrzymania istnienia Solidarności, jak też wykonywały wiele czynności wspomagających pracę innych ludzi, w tym przede wszystkim ukrywających się przywódców Solidarności. Do pierwszej grupy zaliczyłabym: redagowanie czasopism takich jak „Tygodnik Mazowsze" (czasopismo NSZZ Regionu Mazowsze – bardzo długo przygotowywane wyłącznie przez kobiety),

„Biuletyn Informacyjny" (Regionu Mazowsze), przygotowywanie, nagrywanie oraz nadawanie audycji radia Solidarność, pisanie artykułów do różnych nielegalnych wydawnictw (nie tylko wydawanych przez Solidarność, ale także przez Solidarność Walczącą), łamanie szyfrów SB (Solidarność Walcząca posiadała urządzenia do nasłuchu), dokumentowanie łamania prawa przez władzę (represji), zbieranie informacji np. o strajkach na początku stanu wojennego, prowadzenie różnych archiwów, organizowanie demonstracji, organizowanie różnych akcji w obronie uwięzionych (np. zawieszenie w Gdańsku transparentu na 10-piętrowym bloku z napisem „Uwolnić Gwiazdę" widocznego z okien przejeżdżającej kolejki), zorganizowanie i prowadzenie kolportażu wydawnictw podziemnych (prasy i książek drugiego obiegu).

Wśród działań wspomagających pracę różnych osób, ułatwiających im tę pracę, umieściłabym: odbieranie z wyznaczonych punktów informacji i dostarczanie ich bądź to do redakcji czasopism, bądź do ukrywających się przywódców Solidarności, utrzymywanie łączności między przywódcami Solidarności oraz towarzyszenie im w drodze na spotkania, organizowanie „bezpiecznych mieszkań" na zebrania związkowe oraz dla ukrywających się działaczy, rozdzielanie darów przysyłanych z zagranicy, w tym wypłacanie pieniędzy adwokatom broniącym aresztowanych i osobom wyrzuconym z pracy. Wszystkie te działania były niezbędne dla kontynuowania działalności związkowej.

Niektóre kobiety podejmowały także działania czynne, ale o charakterze symbolicznym, takie jak: uczestnictwo w demonstracjach, głodówkach (podejmowanych w konkretnej sprawie, np. przeciwko czyjemuś aresztowaniu), odbywających się na ogół w kościołach, w procesach aresztowanych działaczy. Wszystkie działania podejmowane przez kobiety były obarczone dużym ryzykiem, zagrożone aresztowaniem i więzieniem (co zresztą w wielu przypadkach miało miejsce).

Wydaje się oczywiste, że kobietom w ich nielegalnej działalności musiało towarzyszyć uczucie strachu, lęk. Uczuć tych nie wywoływały jednak obawy o siebie, ale głównie o bezpieczeństwo innych osób. Kobiety prowadziły przecież równolegle życie rodzinne (miały mężów, dzieci, wychodziły za mąż, kochały się i rozwodziły się, rodziły dzieci, miały rodziców). Przede wszystkim pojawiał się lęk o dzieci, o brak opieki po aresztowaniu i zabranie dzieci do domu dziecka (czym SB straszyła kobiety w czasie przesłuchań i zatrzymań). W związku z tym kobiety, niejako zapobiegawczo, organizowały opiekę nad dziećmi, angażując w tym celu rodzinę (np. dziadków) lub dobrych znajomych, przyjaciół. Przejmowali oni opiekę nad dziećmi podczas wykonywania przez kobiety nielegalnych prac, a także w przypadkach aresztowań. Szczególnie istotne stawało się zabezpieczenie dzieci, kiedy oboje rodzice byli zaangażowani lub kobieta samotnie wychowywała dziecko. Kobiety zachowywały się w tych sytuacjach bardzo racjonalnie.

Innym rodzajem strachu były obawy o bezpieczeństwo osób, z którymi współpracowały kobiety – lęk o niezauważenie tzw. ogona, czyli śledzącego je

funkcjonariusza SB i w konsekwencji nieświadome przyprowadzenie go do „zakonspirowanego" lokalu oraz przebywających w nim osób. Czasem strach pojawiał się w konkretnych sytuacjach, np. w związku ze zbliżającą się godziną policyjną i koniecznością dotarcia na umówione spotkanie przed tą godziną, co nie było takie pewne z powodów komunikacyjnych lub kiedy po raz pierwszy trzeba było „zgubić ogon", czyli uciec z pola widzenia śledzącego kobietę funkcjonariusza SB, czy też podczas przewożenia z aresztu w nieznanym kierunku. Ale pojawiał się także lęk związany z ewentualnym niepodjęciem działania, które mogłoby skutkować rozpoczęciem przez bardziej radykalnie nastawione wobec władzy grupy społeczeństwa takich działań, które mogłyby zakończyć się tragicznie – przelewem krwi.

W jaki sposób kobiety radziły sobie ze strachem? Niektóre nie odczuwały strachu, ponieważ oswoiły się z nim w czasie swojej działalności w opozycji demokratycznej, inne wypracowywały w sobie postawę obojętności wobec zagrożeń (coś w rodzaju odcięcia się od emocji), jeszcze inne głęboko (irracjonalnie) wierzyły, że nic złego im się nie stanie. Kobiety wierzące poszukiwały pomocy w Bogu. Ponadto nie było tak „strasznych represji", jakich można było spodziewać się na początku stanu wojennego (nie orzekano kary śmierci ani długoletniej kary pozbawienia wolności[8], wywożono na Syberię, czego obawiały się na początku niektóre kobiety).

Bardziej uciążliwy, jak opowiadają niektóre kobiety, był stan ciągłego napięcia – oczekiwanie na aresztowanie, poczucie bycia śledzonym, ciągłe myślenie o bezpiecznym ukryciu „bibuły" czy papieru dla drukarni, troska o aresztowanych i ich rodziny. Uczenie się przełamywania strachu w przypadku wielu kobiet następowało sukcesywnie, wraz z coraz lepszym oswajaniem się z sytuacją, z realiami stanu wojennego i następnych lat.

Równolegle z życiem ukrytym kobiety prowadziły normalne życie. Te dwa życia były wyraźnie od siebie oddzielone, był czas wyznaczony na nielegalne działania (np. dwa dni w tygodniu) i czas przeznaczony dla rodziny, na życie prywatne. Jedna z kobiet podkreśla niezwykłość takiej życiowej sytuacji polegającą na codziennym, porannym „schodzeniu do podziemia" i wieczornych powrotach do realnej rzeczywistości PRL-u. Inna mówi o paralelności tych światów: nieprawdziwego, czasem strasznego – świata PRL-u oraz prawdziwego, wspaniałego choć trudnego – świata ukrytego. Kobiety popadały w stan pewnego rozdwojenia, żyjąc – jak same mówią – schizofrenicznym życiem. Często ukrywając się pod pseudonimami, próbowały chronić swoje rodziny, ale także siebie.

W tym normalnym życiu kobiety wychowywały swoje dzieci, czasem nie kryjąc charakteru swoich aktywności i w konsekwencji wychowując podobne im jednostki. Z dzisiejszym zasobem wiedzy, niektóre z nich nie są pewne, czy podjęłyby taką samą decyzję. Kobiety pracowały także zawodowo, niejednokrotnie borykając się ze znalezieniem pracy, zwolnione ze swoich zakładów za wcześniejszą działalność w Solidarności. W nielicznych przypadkach, pozostawione bez pomocy, zagrożone kolejnym aresztowaniem, bez perspektyw dla

siebie i swoich dzieci, decydowały się na emigrację. Otrzymywały wówczas paszport tylko w jedną stronę, bez prawa powrotu do Polski. Odnoszę jednak wrażenie, że to normalne życie było jednak podporządkowane życiu ukrytemu, działalności „podziemnej".

Z perspektywy czasu (roku 2000–2001) bilans życiowy dokonany przez kobiety jest w większości przypadków bilansem pozytywnym. Kobiety nie żałują, że zostały działaczkami „solidarnościowego podziemia". Określają swoje życie w tamtym czasie jako sensowne, wartościowe, trudne, ale szczęśliwe, ciekawe, urozmaicone, najpiękniejszy okres w życiu. Indywidualnie kobiety zyskały możliwość własnego rozwoju (wewnętrznego spełniania się, realizacji siebie – jak go nazywają). Zachowały przyjaźnie i znajomości oparte na serdecznych więziach. Zdobyły, choć może się to wydać dziwne, konkretne kompetencje, jak np. redagowania, podejmowania decyzji, kierowania zespołami ludzkimi, przewodzenia im, radzenia sobie z trudnościami, które wykorzystywały później w pracy zawodowej. Zyskały ugruntowany światopogląd, odporność na manipulacje, stały się bardziej pewne siebie, zachowały niezależność myślenia, utrwaliły swoje poglądy polityczne. Dla niektórych był to bardzo twórczy etap życia. Czują, że życiowo wygrały ze względu na swoją biografię, nie żałują swojego zaangażowania, przeżywają satysfakcję.

Podsumowując, historia Polski zawsze była i nadal jest historią mężczyzn. Pisana przez mężczyzn, pomija lub nie docenia kobiet. Prawdopodobnie wynika to z męsko-centrycznej tradycji. Kobiety prowadzące po 13 grudnia 1981 roku nielegalną działalność są świadome swojego uczestnictwa w historii, uznają się za jej część. Nie czują się bohaterkami, choć niektóre uważają, że kobiety nie doceniają swoich zasług, ponieważ sądzą, że kobietom nie wypada o nich mówić. Przypisują to podejście cesze kobiecości. Paradoksalnie kobiety uważają, że było im łatwiej działać, ponieważ SB ich nie doceniała. Ponadto były rzadziej inwigilowane, rzadziej aresztowane, w czasie przesłuchań lepiej traktowane niż mężczyźni (nie były bite), otrzymywały niższe wyroki (z czasem nawet w zawieszeniu). Kobietom łatwiej było ukryć nielegalne wydawnictwa, np. w dziecięcym wózku lub w siatce z zakupami. Ale niektóre kobiety czują się pokrzywdzone z powodu pomijania ich działalności w podziemiu, zapominania o tym, co robiły.

W pierwszym, demokratycznie wybranym 4 czerwca 1989 roku, parlamencie znalazło się niewiele kobiet – 62 (13% posłów). Było ich nawet mniej niż w ostatnim sejmie PRL-u. Jak twierdzi Małgorzata Fuszara, liczba kobiet w parlamencie zmniejsza się zawsze, kiedy parlament zyskuje realny wpływ na sprawowanie władzy (Fuszara 2006).

Bibliografia

1. Fuszara M. (2006), *Kobiety w polityce*, Trio, Warszawa.
2. Kondratowicz E. (2001), *Szminka na sztandarze. Kobiety Solidarności w latach 1980–1989. Rozmowy,* Wydawnictwo Sic!, Warszawa.
3. Krzemiński I. (2013), *Solidarność. Niespełniony projekt polskiej demokracji,* Europejskie Centrum Solidarności, Gdańsk.
4. Marody M. (1988), *Mieć, aby być*, [w:] „Polityka", nr 4.
5. Łukaszewski W. (1984), *Szanse rozwoju osobowości*, Książka i Wiedza, Warszawa.
6. Straś-Romanowska M. (2010), *Psychologia wobec małych i wielkich narracji,* [w:] Straś-Romanowska M., Bartosz B., Żurko M. (red.), *Psychologia małych i wielkich narracji*, ENETEIA, Warszawa, s. 21–40.
7. Śliwowska W. (1994), *Kobiety w konspiracjach patriotycznych lat czterdziestych XIX wieku* (Ewa Felińska, Eleonora Wolańska i inne), [w:] A. Żarnowska, A. Szwarc (red.), *Kobieta i świat polityki. Polska na tle porównawczym w XIX i początkach XX wieku*, Instytut Historyczny UW, Warszawa, s. 45–57.
8. Żarnowska A., Szwarc A. (1994), *Przedmowa*, [w:] A. Żarnowska, A. Szwarc (red.), *Kobieta i świat polityki. Polska na tle porównawczym w XIX i początkach XX wieku*, Instytut Historyczny UW, Warszawa, s. 1–4.

Binary women's lives in the shadow of history

Key words: small narrative, the life of the binary, activities of practical and symbolic, public world, the world of hidden.

Summary: The subject of interest in this article are activities and experiences of women who after the introduction of martial law have taken illegal activity, usually as a continuation of his work in the structures of the Solidarity Trade Union. This activity had a different character – a protest active or passive, as well as a practical dimension or symbolic. The author presents the activities of women by analyzing the so-called. small narrative, in which they present their experience of dealing with complex, double-life situation.

Dane do korespondencji:
Dr hab. Ewa Skibińska
Katedra Edukacji Ustawicznej i Andragogiki
Wydział Pedagogiczny
Uniwersytet Warszawski
e-mail: emskibin@uw.edu.pl

Edukacja Dorosłych 2016, nr 2 ISSN 1230-929 X

Hanna Solarczyk-Szwec
Violetta Kopińska
Anna Matusiak

KOMPETENCJE SPOŁECZNE NA WEJŚCIU W DOROSŁOŚĆ. KRYTYCZNA ANALIZA PODSTAWY PROGRAMOWEJ KSZTAŁCENIA OGÓLNEGO DLA IV ETAPU EDUKACYJNEGO[1]

Słowa kluczowe: kompetencje europejskie, kompetencje społeczne, zadania rozwoju społecznego, podstawy programowe kształcenia ogólnego, IV etap edukacji, kompetencje społeczne dorosłych.

Streszczenie: W niniejszym artykule dokonano oceny założeń szkolnej edukacji na poziomie ponadgminazjalnym z punktu widzenia zadań rozwoju społecznego w okresie późnej adolescencji, na wejściu w dorosłość. W związku z tym najpierw sformułowano pytanie badawcze: Czy podstawa programowa dla IV etapu edukacyjnego zakłada osiągnięcie takich efektów uczenia się, które są zbieżne z zadaniami rozwoju społecznego młodzieży w okresie późnej adolescencji? Następnie dokonano oceny tych kompetencji z punktu widzenia kompetencji społecznych szczególnie potrzebnych w dorosłości. W analizie skoncentrowano się na wybranych umiejętnościach i postawach wpisujących się w następujące zadania rozwojowe: wchodzenie w role społeczne związane z odpowiedzialnością, w tym przygotowanie do roli pracownika, współpraca w wielokulturowych i międzynarodowych zespołach oraz aktywność polityczna.

Analiza wykazała, że podstawa programowa dla IV etapu edukacyjnego zakłada rozwijanie u uczniów i uczennic umiejętności krytycznej oceny oraz umiejętności konstruktywnego rozwiązywania problemów. Jednocześnie stwierdzono niepokojące braki lub słabą reprezentację w odniesieniu do wielu istotnych kompetencji takich, jak np.: gotowość do autonomicznego działania, umiejętność radzenia sobie ze stresem i frustracją czy też zainteresowanie komunikacją międzykulturową. Przeprowadzone badania prowadzą do wniosku, że podstawa programowa na poziomie szkoły ponadgimnazjalnej nie stanowi spójnego projektu rozwijania kompetencji społecznych uczniów i uczennic.

[1] Badanie przeprowadzone w ramach projektu Improving Teaching Methods for Europe (ImTeaM4EU) przez zespół pracowników i doktorantów Katedry Pedagogiki Szkolnej UMK. Projekt współfinansowany w ramach programu Unii Europejskiej Erasmus+ Partnerstwo Strategiczne.

Wprowadzenie

Człowiek jest istotą społeczną – o znaczeniu tego aksjomatu można przekonać się szczególnie w obliczu samotności czy w warunkach izolacji. Wszyscy ulegamy też wpływom społecznym, tj. oddziaływaniu słów, czynów i obecności innych ludzi na nasze myśli, uczucia postawy i zachowania (Aronson, Wilson, Akert 2006). Zagadnieniami tymi zajmuje się szczególnie psychologia społeczna, pedagodzy zaś czerpią z niej wiedzę po to, by lepiej rozumieć zachowania uczących się, wychodzić naprzeciw ich potrzebom w różnych okresach rozwojowych, odpowiednio do tego planować proces edukacyjny, w tym rozwój właściwych kompetencji społecznych.

W badaniach, które zostały zrealizowane w ramach projektu *Improving Teaching Methods for Europe*, poddano analizie podstawy programowe kształcenia ogólnego dla wszystkich etapów edukacyjnych pod kątem jednej z europejskich kompetencji kluczowych, tj. kompetencji społecznych i obywatelskich. W niniejszym artykule koncentrujemy się na zgodności społecznych zadań rozwojowych przypisanych do wieku uczniów na IV etapie kształcenia z wymaganiami podstaw programowych w zakresie kompetencji społecznych. W tym celu przeprowadzono kwerendę literatury przedmiotu, aby na podstawie cech i zadań rozwoju społecznego dla młodzieży w późnej fazie dorastania (14/15––19/20) wskazać specyficzne/ właściwe dla tego okresu kompetencje społeczne, które powinny naszym zdaniem znaleźć odzwierciedlenie w wymaganiach, jakie stawia szkole i nauczycielowi podstawa programowa. Jednocześnie miałyśmy na celu rozpoznanie, jakie plany ma do zrealizowania szkoła w ramach nauczania przedmiotowego w zakresie rozwijania kompetencji społecznych istotnych w życiu dorosłych. Punktem odniesienia w tym względzie uczyniono cele szkoły wyższej w zakresie rozwijania kompetencji społecznych wyprowadzone przez M. Nowak-Dziemianowicz z założeń liberalizmu politycznego, które odnieść można do kompetencji społecznych dorosłych w ogóle. Są to:

- orientacja na normy, reguły, procedury jako podstawy ładu społecznego
- budowanie podstaw zaufania w relacjach społecznych, interpersonalnych
- kształtowanie poczucia wpływu na bieg zdarzeń, poczucia sprawstwa poprzez uczestnictwo w dobrze zaplanowanym, przynoszącym wymierne efekty, satysfakcjonującym działaniu
- zwiększenie partycypacji poprzez znajomość praw obywatelskich, praw człowieka, zdobywanie doświadczeń w pracy w III sektorze, wolontariat
- szacunek jako podstawa relacji – kształtowanie postawy tolerancji, otwartości na odmienność kulturową, światopoglądową, na każdą inność
- kształtowanie orientacji temporalnej na przyszłość
- kształtowanie postaw i zachowań pragmatycznych; podkreślanie związku między wysiłkiem, działaniem a jego efektami

- praca nad emocjami; pokazanie miejsca i roli emocji w działaniu, sposobów radzenia sobie z emocjami
- kształtowanie adekwatnego obrazu siebie, własnej grupy społecznej, praca nad stereotypami
- konieczność przezwyciężania konfliktu postaw zorientowanych na tradycję z postawami modernizacyjnymi; pogodzenie tradycji z pragmatyką (Nowak-Dziemianowicz 2012).

Posiadanie kompetencji społecznych przez dorosłych jest podstawą konstruktywnego funkcjonowania w życiu osobistym, zawodowym i społecznym, jak i przeciwdziała marginalizacji i wykluczeniu społecznemu (Rosalska 2015).

Odpowiedzi na pytania: Co jest charakterystyczne dla rozwoju społecznego młodzieży w późnej fazie dorastania? Jakie kompetencje społeczne są potrzebne, żeby sprostać zadaniom rozwoju społecznego w tym okresie? – stanowiły teoretyczne zaplecze podjętych i prezentowanych w niniejszym artykule badań. W tym miejscu ograniczymy się do wskazania podstawowych wniosków dotyczących postawionych wyżej pytań, gdyż literatura na ten temat jest bardzo szeroka i powszechnie znana.

Proces formowania tożsamości jest centralnym i najważniejszym zadaniem, przed jakim stoi nastolatek (Bardziejewska 2005). Na IV etapie edukacji młodzież wchodzi w okres formowania się tożsamości moratoryjnej – czasu aktywnego poszukiwania czegoś dla siebie. Tym, co decyduje o szybkości przejścia od tożsamości rozproszonej i lustrzanej do moratoryjnej, jest więź łącząca dorastającego z otoczeniem społecznym. *W sytuacji, kiedy młody człowiek 'traci grunt pod nogami' i nie posiada jeszcze wewnętrznej struktury, która mogłaby go 'scalić' – najważniejsze jest stabilne otoczenie (rodzina, szkoła), które daje wsparcie, zapewnia bezpieczeństwo, nie ulega stawianym przez dorastającego żądaniom i prowokacjom* (Bardziejewska 2005). Jednocześnie w relacjach z rodzicami ważne jest budowanie autonomii nastolatka w dokonywaniu wyborów i ponoszenia ich konsekwencji. Jak pisze Bardziejewska: *Rozczarowanie związane z dokonanym wyborem pozwala na przejście do tożsamości odroczonej – czasu aktywnego poszukiwania czegoś dla siebie. Moratorium skłania do krytycznego myślenia, otwartości na to, co nowe oraz poszukiwania wśród alternatyw. (...) Szansą dla rozwoju młodego człowieka o tożsamości moratoryjnej jest bogactwo i jakość oferty proponowanej przez społeczeństwo i kulturę* (Bardziejewska 2005). Umiejętności interpersonalne nabyte na wcześniejszych etapach rozwoju pozwalają utrzymać miejsce w grupie oraz nawiązać udane relacje rówieśnicze z partnerami płci przeciwnej, które prowadzą do pogłębiania tych relacji pod względem intymności. To pozwala ćwiczyć się w społecznie odpowiedzialnych zachowaniach, których coraz częściej oczekujemy od młodzieży zmierzającej ku dorosłości.

Do podstawowych problemów okresu dorastania należy: wybór tożsamości negatywnej, uzależnienie od alkoholu i narkotyków oraz pragmatyzacja świa-

domości (Hejmanowski 2005). Korzyści i zagrożenia związane z wyborem tożsamości negatywnej prezentuje tabela 1.

Tabela 1. Korzyści i zagrożenia negatywnej tożsamości

Korzyści tożsamości negatywnej	Zagrożenia negatywnej tożsamości
• przezwyciężenie rozproszenia • zyskiwanie autonomii względem rodziców i szkoły • kształtowanie gotowości do obdarzania akceptacją i kontaktowania się z osobami odmiennymi • zyskiwanie dojrzałego stosunku do norm obyczajowych i prawnych	• zastosowanie zbyt dotkliwej i dalekosiężnej sankcji • upowszechnienie skrajnie negatywnych wzorców przez media • społeczna marginalizacja jako następstwo braku pozytywnych ofert • dyskryminacja na tle rasowym lub narodowościowym

Źródło: Zestawienie własne na podstawie: Hejmanowski Sz., *Okres dorastania – zagrożenia rozwoju*, [w:] *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, GWP, Gdańsk 2005, s. 45–46.

Rys. 1. Zmiany kompetencji społecznych nastolatka na IV etapie edukacji

Źródło: E. Filipiak, G. Siadak, *Edukacja szkolna i pozaszkolna. Późna faza dorastania, Niezbędnik Dobrego Nauczyciela* pod red. A. Brzezińskiej, seria III, tom 6, Warszawa 2014, s. 43 [dostęp: http://eduentuzjasci.pl/publikacje-ee-lista/224-niezbednik-dobrego-nauczyciela/seria-3-edukacja-w-okresie-dziecinstwa-i-dorastania/1209-niezbednik-dobrego-nauczyciela-seria-3-edukacja-w-okresie-dziecinstwa-i-dorastania.html].

Czynnikami sprzyjającymi utrwaleniu negatywnej tożsamości czy uzależnieniu od alkoholu i narkotyków ze społecznego punktu widzenia są m.in. słabe lub nieprawidłowe więzi z bliższym (rodzina) i dalszym (rówieśnicy i szkoła) otoczeniem dorastającego człowieka, co prowadzi do alienacji. Z kolei pragmatyzacja świadomości wyrażająca się w orientacji na cele i wartości o charakterze utylitarnym oraz postrzeganiu świata w kategoriach gry rynkowej prowadzić może do dalszej ekspansji indywidualizmu i w następstwie – do dezintegracji społecznej, czego już jesteśmy świadkami.

Młodzież na IV etapie edukacyjnym decyduje o swojej dalszej aktywności edukacyjnej i przyszłości zawodowej, niektórzy wejdą już na rynek pracy, mogą myśleć o założeniu rodziny, stąd wynika orientacja młodzieży na przyszłość.

Przenosząc powyższe rozważania na grunt pedagogiki, można odwołać się do modelu opracowanego przez Ewę Filipiak i Gorettę Siadak, które przedstawiły oczekiwane na IV etapie edukacji zmiany w zakresie kompetencji społecznych (rys. 1).

Model Filipiak i Siadak w połączeniu z cechami społecznego rozwoju w ujęciu psychologicznym oraz kompetencjami społecznymi dorosłych był istotnym punktem odniesienia na etapie doboru kryteriów analitycznych do badań (tab. 2).

Podstawy metodologiczne

Niniejszy artykuł jest rezultatem poszukiwania odpowiedzi na następujące pytanie badawcze:

W jakim zakresie podstawy programowe dla IV etapu edukacyjnego zakładają osiągnięcie takich efektów uczenia się, które są zbieżne z zadaniami rozwoju społecznego dla uczniów i uczennic na IV etapie edukacyjnym, tj. w okresie późnej adolescencji? Powyższe pytanie wymaga doprecyzowania. Po pierwsze – należy wyjaśnić, czym jest efekt uczenia się i jakie jest jego miejsce w podstawie programowej. Po drugie – należy dookreślić, jakie zadania w zakresie rozwoju społecznego uczniów i uczennic weźmiemy pod uwagę przy dokonywanej analizie.

Co do pierwszej kwestii – w podstawie programowej nie posłużono się pojęciem „efektu uczenia się". Sformułowano tam natomiast *wymagania szczegółowe*, które wskazują, co uczniowie i uczennice powinni wiedzieć, potrafić, jakimi umiejętnościami się wykazywać. Wymagania szczegółowe z podstawy programowej operują zatem efektami uczenia się (mimo że samo określenie „efekt uczenia się" tam nie pada), rozumianymi jako zasób wiedzy, określona umiejętność lub postawa nabyte w procesie edukacji szkolnej. Poszczególne wymagania mogą być (i często są) zbudowane z jednego, dwóch lub kilku efektów uczenia się odnoszących się do różnych obszarów (wiedza, umiejętności, postawy).

Co do kwestii drugiej – z literatury przedmiotu wybrano kompetencje społeczne istotne z punktu widzenia rozwoju społecznego młodzieży w wieku 14/15–19/20 lat. Uznano, że będą to przede wszystkim: wchodzenie w role społeczne związane z odpowiedzialnością, w tym przygotowanie do roli pracownika, współpraca w wielokulturowych i międzynarodowych zespołach oraz aktywność polityczna.

Tabela 2. Kategorie analityczne/efekty uczenia się odpowiadające rozwojowi społecznemu na IV etapie edukacyjnym

Lp.	Kategorie analityczne/efekty uczenia się
1	umiejętność krytycznej oceny (w tym informacji i przekazów medialnych) i twórczej refleksji
2	umiejętność życia i pracy w środowisku wielokulturowym
3	umiejętność dokonywania rozróżnienia sfery osobistej od zawodowej
4	umiejętność budowania koalicji, umiejętność współpracy i interakcji
5	umiejętność radzenia sobie ze stresem i frustracją i wyrażania ich w konstruktywny sposób
6	umiejętność konstruktywnego rozwiązywania problemów
7	gotowość do przyjmowania odpowiedzialności związanej z uczestnictwem w różnych wspólnotach, funkcjonowaniem w różnych rolach społecznych
8	gotowość do autonomicznego działania
9	zainteresowanie komunikacją międzykulturową
10	umiejętność zaangażowania się wraz z innymi w działania publiczne
11	umiejętność oceny stanowiska lub decyzji, zajęcia stanowiska i jego obrony
12	umiejętność uczestnictwa w demokratycznych procesach podejmowania decyzji na poziomie lokalnym, krajowym, europejskim
13	umiejętność konstruktywnego uczestnictwa w działaniach społeczności lokalnych i sąsiedzkich
14	umiejętność rozumienia różnych punktów widzenia
15	szacunek dla różnic, w tym różnic płciowych, religijnych i etnicznych
16	negatywna ocena uprzedzeń, rasizmu i dyskryminacji oraz gotowość do pokonywania uprzedzeń

Źródło: badania własne.

Metodą zbierania danych było przeszukiwanie źródeł wtórnych (Rubacha 2008). Jednostką analizy było wymaganie szczegółowe z podstawy programowej. Katalog 116 kategorii analitycznych będących *de facto* efektami uczenia się wpisującymi się w kompetencje społeczne i obywatelskie został utworzony w oparciu o literaturę przedmiotu, kodowanie otwarte z dokumentów polityczno-oświatowych[2] oraz kodowanie otwarte podstaw programowych. W kolejnym

[2] Wykorzystano tu: Załącznik do Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady z 18 grudnia 2006 roku w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie – Kompetencje

etapie w podstawach programowych kształcenia ogólnego poszukiwano skonstruowanych wcześniej kategorii analitycznych. Stwierdzono, że są one obecne w 833 wymaganiach, w tym w 54 – na pierwszym etapie edukacyjnym, 193 – na drugim, 322 – na trzecim i 264 – na czwartym etapie edukacyjnym. Przy analizie danych uwzględniono również takie zmienne jak: etap edukacyjny (I–IV), przedmiot szkolny, rodzaj wymagania (efektów uczenia się wpisujących się w to wymaganie) z podstawy programowej (wiedza, umiejętności, postawy) oraz ocenę kompetencji w odniesieniu do funkcji szkoły/edukacji: rekonstrukcyjna, adaptacyjna, emancypacyjna (Kwieciński 1995; Chomczyńska-Rubacha 2010).

W ramach analizy, których wyniki prezentujemy w niniejszym artykule, z katalogu 116 kategorii analitycznych wybrano takie (tab. 2), które wpisują się w wybrane wyżej zadania w zakresie rozwoju społecznego młodzieży na IV etapie edukacyjnym, a których obecność i liczebność w podstawie programowej dla IV etapu edukacyjnego umożliwi odpowiedź na sformułowane w niniejszym tekście pytanie badawcze. Skoncentrowano się przy tym na umiejętnościach i postawach, zakładając, że u ich podstaw leży stosowna wiedza.

Jednocześnie przyjęto, że odpowiedź na pytanie badawcze zostanie udzielona w oparciu o ocenę występowania całej wiązki wybranych kategorii analitycznych (określonych w tabeli 2) w podstawie programowej dla IV etapu edukacyjnego. Chodzi nam zatem w rezultacie o ocenę uogólnioną, choć nie pominiemy również wyników uzyskanych w ramach poszczególnych kategorii.

Wyniki badań

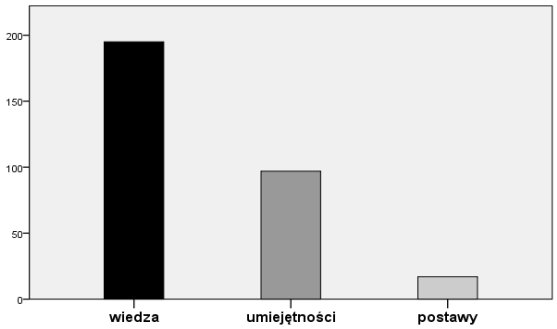
Analiza podstaw programowych kształcenia ogólnego w zakresie kompetencji społecznych i obywatelskich na wszystkich etapach edukacyjnych wykazała, że dominują wymagania, które mieszczą się w obszarze wiedzy i które stanowią blisko 75% wszystkich badanych wymagań (N = 833), podczas gdy wymagania mieszczące się w obszarze umiejętności stanowią ponad 31%, a w obszarze postaw – 10%[3] tych wymagań.

Warto jednocześnie dodać, że tendencja dotycząca dominacji w podstawach programowych wymagań z obszaru wiedzy jest charakterystyczna prawie dla wszystkich etapów edukacyjnych (wyjątek stanowi I etap). Nie inaczej jest w przypadku etapu ponadgimnazjalniego (rys. 2), w którym wiedza stanowi 73,9% wszystkich badanych wymagań (N = 264), umiejętności – 36,7%, a postawy – 6,4%[4].

kluczowe w uczeniu się przez całe życie – Europejskie Ramy Odniesienia (L/394) oraz Polską Ramę Kwalifikacji – Raport Referencyjny. Odniesienie Polskiej Ramy Kwalifikacji na rzecz uczenia się przez całe życie do Europejskiej Ramy Kwalifikacji

[3] Odsetki nie sumują się do stu, ponieważ niektóre wymagania zostały zakwalifikowane do więcej niż jednego obszaru (w ramach jednego wymagania mogło mieścić się kilka efektów uczenia się).

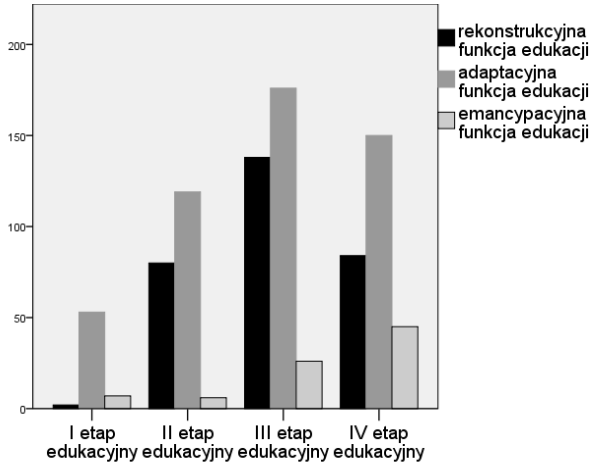
[4] Jw.



Rys. 2. Wymagania w podstawie programowej na czwartym etapie edukacyjnym z podziałem na wiedzę, umiejętności, postawy

Źródło: badania własne.

W podstawach programowych kształcenia ogólnego w zakresie kompetencji społecznych i obywatelskich zdecydowanie dominują wymagania odnoszące się do funkcji adaptacyjnej szkoły/edukacji[5] . Dotyczy to wszystkich etapów edukacyjnych (rys. 3).



Rys. 3. Ocena wymagań (wpisujących się w kompetencje społeczne i obywatelskie) w podstawach programowych kształcenia ogólnego w odniesieniu do funkcji szkoły/edukacji z uwzględnieniem etapów edukacyjnych

Źródło: badania własne.

[5] Efekty uczenia się oceniane jako takie, które wpisują się w adaptacyjną funkcję szkoły stanowią 59,8% badanych wymagań, w rekonstrukcyjną– 36,5%, a w emancypacyjną – 10,1% (Odsetki nie sumują się do stu, ponieważ dane wymaganie edukacyjne z podstawy programowej mogło zostać ocenione jednoznacznie jako odnoszące się do określonej funkcji szkoły/edukacji, ale mogło też mieć charakter mieszany (w ramach określonego wymagania mogło mieścić się kilka efektów uczenia się mających różnych charakter) i w związku z tym zostać zaliczone do dwóch lub trzech kategorii.)

Jak wynika z wykresu 2, liczebność takich efektów uczenia się, które odwołują się do emancypacyjnej funkcji szkoły rośnie z każdym etapem edukacyjnym, ale i tak na IV etapie edukacyjnym stanowi zaledwie 17% badanych wymagań, podczas gdy te, które odwołują się do adaptacyjnej funkcji szkoły, to blisko 57% tych wymagań.

Edukacja szkolna ma z założenia przede wszystkim wprowadzać w istniejący porządek społeczny. Mniejszą wagę przykłada się natomiast (przynajmniej w założeniu) do takich kompetencji, które pozwoliłyby na zmianę otaczającej rzeczywistości na lepszą. Tym bardziej interesująca wydaje się analiza wybranych przez nas – pod kątem zadań rozwoju społecznego – kategorii na IV etapie edukacyjnym (tab. 3).

Tabela 3. Kategoria analityczna/ efekt uczenia się a zadania rozwoju społecznego – IV etap edukacji

Lp.	Kategoria analityczna/ efekt uczenia się	N = 264	
		nie występuje	występuje
1	umiejętność krytycznej oceny (w tym informacji i przekazów medialnych) i twórczej refleksji	239	25
2	umiejętność życia i pracy w środowisku wielokulturowym	264	0
3	umiejętność dokonywania rozróżnienia sfery osobistej od zawodowej	264	0
4	umiejętność budowania koalicji, współpracy i interakcji	262	2
5	umiejętność radzenia sobie ze stresem i frustracją i wyrażania ich w konstruktywny sposób	264	0
6	umiejętność konstruktywnego rozwiązywania problemów	252	12
7	umiejętność uczestnictwa w demokratycznych procesach podejmowania decyzji na poziomie lokalnym, krajowym i europejskim	264	0
8	umiejętność konstruktywnego uczestnictwa w działaniach społeczności lokalnych i sąsiedzkich	264	0
9	umiejętność rozumienia różnych punktów widzenia	264	0
10	umiejętność oceny stanowiska lub decyzji, zajęcia stanowiska i jego obrony	263	1
11	umiejętność zaangażowania się wraz z innymi w działania publiczne	264	0
12	gotowość do przyjmowania odpowiedzialności związanej z uczestnictwem w różnych wspólnotach, funkcjonowaniem w różnych rolach społecznych	263	1
13	gotowość do autonomicznego działania	264	0
14	zainteresowanie komunikacją międzykulturową	263	1
15	szacunek dla różnic, w tym różnic płciowych, religijnych i etnicznych	262	2
16	negatywna ocena uprzedzeń, rasizmu i dyskryminacji oraz gotowość do pokonywania uprzedzeń	262	2
		Razem	46

Źródło: badania własne.

Wśród efektów uczenia się, które sprzyjają rozwojowi kompetencji społecznych charakterystycznych dla IV etapu edukacyjnego na czoło wysuwa się *umiejętność krytycznej oceny (w tym informacji i przekazów medialnych) oraz twórczej refleksji*. Kompetencja ta pojawia się najczęściej (10 razy) na j. polskim i rzadziej, po 3–4 razy, na wiedzy o społeczeństwie, historii, podstawach przedsiębiorczości i informatyce. Co ciekawe, nie pojawia się w ogóle na j. obcym czy na wychowaniu do życia w rodzinie. W tab. 4 przedstawiamy przykłady wymagań przypisanych do tej kompetencji w podstawie programowej j. polskiego, wiedzy o społeczeństwie i historii.

Tabela 4. Wymagania podstawy programowej przypisane do umiejętności krytycznej oceny (w tym informacji i przekazów medialnych) i twórczej refleksji na IV etapie edukacji – przykłady

Wymaganie z podstawy programowej	**Przedmiot**
rozpoznaje w wypowiedzi ironię, objaśnia jej mechanizm i funkcję	język polski
odczytuje treści alegoryczne i symboliczne utworu	
rozpoznaje manipulację językową w tekstach reklamowych, w języku polityków i dziennikarzy	
rozpoznaje pytania podchwytliwe i sugerujące odpowiedź	
rozpoznaje specyfikę tekstów publicystycznych (artykuł, felieton, reportaż), politycznych (przemówienie) i popularnonaukowych; wśród tekstów prasowych rozróżnia wiadomość i komentarz; odczytuje zawarte w odbieranych tekstach informacje zarówno jawne, jak i ukryte	
rozróżnia w dialogu odpowiedzi właściwe i unikowe	
wykorzystuje w interpretacji utworu konteksty (np. literackie, kulturowe, filozoficzne, religijne)	
bierze udział w debacie klasowej, szkolnej lub internetowej na temat wolności słowa lub innych praw i wolności	wiedza o społeczeństwie
przedstawia na przykładach działania podejmowane przez ludzi i organizacje pozarządowe broniące praw człowieka; w miarę swoich możliwości włącza się w wybrane działania (np. podpisuje apel)	
rozpoznaje przejawy rasizmu, szowinizmu, antysemityzmu i ksenofobii; uzasadnią potrzebę przeciwstawiania się im oraz przedstawia możliwości zaangażowania się w wybrane działania na rzecz równości	
znajduje informacje o naruszaniu praw człowieka w wybranej dziedzinie (np. prawa kobiet, prawa dziecka, wolność wyznania, prawo do edukacji, prawa humanitarne) i projektuje działania, które mogą temu zaradzić	
sytuuje w czasie i przestrzeni proces dekolonizacji oraz ocenia jego następstwa, uwzględniając rolę ONZ	historia
wyjaśnia przyczyny i opisuje skutki wybuchu powstania warszawskiego oraz ocenia postawę aliantów i Związku Radzieckiego wobec powstania	
wyjaśnia przyczyny i skutki wydarzeń sierpniowych 1980 r. oraz ocenia rolę Solidarności w przemianach politycznych i ustrojowych	

Źródło: badanie własne.

Na tle innych kompetencji związanych z zadaniami społecznymi przewidzianymi dla tego etapu rozwojowego umiejętność krytycznej oceny i twórczej refleksji prezentuje się dobrze. Jest też reprezentowana na większości przedmiotów. Jeśli jednak wziąć pod uwagę udział tej kompetencji we wszystkich badanych wymaganiach dla IV etapu edukacyjnego, to stanowi ona niecałe 10%, co nie powinno satysfakcjonować ze względu na rolę tej kompetencji w życiu osobistym i społecznym.

Druga pod względem liczebności efektów uczenia się, który sprzyjać może realizacji społecznych zadań rozwojowych, jest *umiejętność konstruktywnego rozwiązywania problemów*. Co zaskakujące, najczęściej (7 razy) przypisano do niej określone wymagania na informatyce. Należy jednak podkreślić, że wymagania te są dość specyficzne, bo odpowiadają kolejnym etapom rozwiązywania problemów z użyciem komputera. Nie stanowiłoby to problemu, gdyby równoważone było rozwijaniem umiejętności rozwiązywania problemów także w innych kontekstach. Analiza wymagań szczegółowych sformułowanych dla poszczególnych przedmiotów nie daje jednak podstaw do takich wniosków. Omawiany efekt uczenia się pojawia się jeszcze dwukrotnie na edukacji dla bezpieczeństwa i po jednym razie na wiedzy o społeczeństwie, wychowaniu fizycznym i wychowaniu do życia w rodzinie. W tab. 5 prezentujemy przykłady wymagań przypisanych do konstruktywnego rozwiązywania problemów.

Tabela 5. Wymagania podstawy programowej na IV etapie edukacyjnym przypisane do kategorii – *umiejętność konstruktywnego rozwiązywania problemów* – przykłady

Wymaganie z podstawy programowej	**Przedmiot**
projektuje rozwiązanie: wybiera metodę rozwiązania, odpowiednio dobiera narzędzia komputerowe, tworzy projekt rozwiązania (rozwiązywanie problemów i podejmowanie decyzji z wykorzystaniem komputera)	informatyka/ zajęcia komputerowe
prowadzi dyskusję nad sytuacjami problemowymi (rozwiązywanie problemów i podejmowanie decyzji z wykorzystaniem komputera)	
testuje otrzymane rozwiązanie, ocenia jego własności, w tym efektywność działania oraz zgodność ze specyfikacją (rozwiązywanie problemów i podejmowanie decyzji z wykorzystaniem komputera)	
znajduje informacje o naruszaniu praw człowieka w wybranej dziedzinie (np. prawa kobiet, prawa dziecka, wolność wyznania, prawo do edukacji, prawa humanitarne) i projektuje działania, które mogą temu zaradzić	wiedza o społeczeństwie
planuje projekt dotyczący wybranych zagadnień zdrowia oraz wskazuje na sposoby pozyskania sojuszników i współuczestników projektu w szkole, domu lub w społeczności lokalnej	wychowanie fizyczne/edukacja zdrowotna
rozwija umiejętności rozwiązywania problemów związanych z okresem dojrzewania, dorastania i wyborem drogi życiowej; umiejętność świadomego kreowania własnej osobowości	wychowanie do życia w rodzinie

Źródło: badanie własne.

Rezultaty badań dotyczące wyżej omawianej kategorii warto zestawić z wynikami odnoszącymi się do *umiejętności rozwiązywania konfliktów, negocjowania czy radzenia sobie ze stresem, frustracją i wyrażania ich w sposób konstruktywny*. Wskazane kategorie nie pojawiają się w ogóle w podstawie programowej na tym etapie, nie dając szansy na częstsze ćwiczenie konstruktywnego rozwiązywania problemów. Natomiast *umiejętność budowania koalicji, współpracy i interakcji*, dla której konstruktywne rozwiązywanie problemów jest podstawą, została wskazana tylko dwa razy w podstawach programowych; w j. polskim (uczeń współdziała w grupie, np. w lekcyjnych i pozalekcyjnych językowych pracach projektowych) oraz informatyce (uczeń wykorzystuje technologie komunikacyjno-informacyjne do komunikacji i współpracy z nauczycielami i innymi uczniami, w także innymi osobami, jak również w swoich działaniach kreatywnych).

Tylko czterokrotnie w podstawie programowej dla IV etapu edukacyjnego znalazły się takie efekty uczenia się jak: *szacunek dla różnic, w tym różnic płciowych, religijnych i etnicznych* (na wychowaniu do życia w rodzinie i na j. obcym) oraz *negatywna ocena uprzedzeń, rasizmu i dyskryminacji, w tym gotowość do pokonywania uprzedzeń* (na wiedzy o społeczeństwie i wychowaniu do życia w rodzinie). *Zainteresowanie komunikacją międzykulturową* wystąpiło tylko raz na nowożytnym języku obcym. Powyższe dane upoważniają do postawienia tezy, że szkoła z poziomu podstaw programowych nie zakłada przygotowania uczniów do życia w społeczeństwie wielokulturowym, otwartym na odmienność, co już współcześnie należy traktować jako normę. Po jednym wskazaniu w podstawie programowej na IV etapie otrzymały następujące kategorie: *umiejętność oceny stanowiska lub decyzji, zajęcia stanowiska i jego obrony* oraz *gotowość do przyjmowania odpowiedzialności związanej z uczestnictwem w różnych wspólnotach, funkcjonowaniem w różnych rolach społecznych*.

Na 16 efektów uczenia (tab. 2), które odpowiadają zadaniom rozwoju społecznego uczniów IV etapu edukacyjnego, połowa znalazła się w podstawie programowej. Pozostałe efekty uczenia się przypisane do społecznych zadań rozwojowych młodzieży nie znalazły żadnego odzwierciedlenia w podstawach programowych dla tego etapu kształcenia. Niektóre z nich zostały już uwzględnione w niniejszej analizie wyżej. W tym miejscu odniesiemy się do pozostałych braków podstawy programowej w przedmiotowym zakresie. Należą do nich m.in. kompetencje społeczne przygotowujące do życia w społeczeństwie obywatelskim. Żaden z trzech dedykowanych tej kompetencji efektów uczenia się, tj.: *umiejętność uczestnictwa w demokratycznych procesach podejmowania decyzji na poziomie lokalnym, krajowym i europejskim; umiejętność konstruktywnego uczestnictwa w działaniach społeczności lokalnych i sąsiedzkich* oraz *umiejętność zaangażowania się wraz z innymi w działania publiczne* nie został uwzględniony w podstawach programowych na IV etapie kształcenia. W świetle takich wyników możliwa jest dalsza destrukcja społeczeństwa obywatelskiego,

co budzi oczywisty niepokój w świetle aktualnych wydarzeń i danych płynących z diagnozy społecznej (Czapiński 2006), że oto Polska staje się państwem bez społeczeństwa. Kolejne zadanie, jakie stawiane jest przed IV etapem edukacyjnym, zdobycie *umiejętności rozróżnienia sfery osobistej i zawodowej*, także nie zostało uwzględnione w podstawach programowych. Jak wynika z tab. 2, próżno też szukać w podstawach programowych IV etapu edukacyjnego wymagań dotyczących *kształtowania gotowości do autonomicznego działania*, co jest elementarnym składnikiem kompetencji właściwych dla człowieka dorosłego, a w ten okres wkraczają uczniowie tego etapu edukacyjnego.

Wnioski

Kompetencje społeczne deklarowane w podstawach programowych IV etapu edukacyjnego ocenione z punktu widzenia zadań rozwoju społecznego i oczekiwanych wobec dorosłych kompetencji społecznych są „towarem" deficytowym. Wprawdzie twórcy filozofii podstawy programowej deklarują rozwijanie europejskich kompetencji kluczowych, w tym kompetencji społecznych i obywatelskich, to „giną" one jednak w ogólnych celach kształcenia, gdzie np. kompetencje społeczne zostały zredukowane na wszystkich etapach kształcenia wyłącznie do umiejętności pracy zespołowej (Choińska-Mika, Sitek 2015).

Tylko do połowy wyłonionych przez Autorki artykułu kategorii analitycznych przypisano wymagania w podstawach programowych. Zarówno ich liczebność, jak i charakter pozwalają postawić hipotezę, że autorzy podstaw programowych nie kierowali się żadną koncepcją w doborze kompetencji społecznych charakterystycznych dla analizowanego okresu rozwojowego. W podstawach programowych dominują dwie kompetencje społeczne – *umiejętność krytycznej oceny (w tym informacji i przekazów medialnych*) oraz *umiejętność konstruktywnego rozwiązywania problemów*. Umiejętność pracy zespołowej, akcentowana jako cel ogólny podstawy programowej dla wszystkich etapów kształcenia, sporadycznie pojawia się w wymaganiach przedmiotowych, jest o niej głównie mowa w warunkach realizacji podstawy programowej. Jeśli weźmiemy jednak pod uwagę wnioski wypływające badań przeprowadzonych przez IBE (Choińska-Mika, Sitek 2015), że wprowadzaniu nowej podstawy programowej towarzyszyła pewna pasywność środowiska, wąskie, literalne wręcz, odczytywanie poszczególnych zapisów jako treści kształcenia, dominacja transmisyjnego modelu nauczania, ogólnie rzecz ujmując niezrozumienie idei wymagań ogólnych (Choińska-Mika, Sitek 2015), to przyjąć można, że i ten wąsko zakreślony cel edukacji społecznej nie ma dużych szans na realizację w praktyce.

Kiedy przyjrzymy się wymaganiom z podstawy programowej przypisanym do dominujących kategorii analitycznych, zauważymy, że w większości z nich występują czasowniki operacyjne o charakterze reprodukcyjnym, np. rozpoznaje, odczytuje, przedstawia, wyjaśnia. Brakuje natomiast czasowników, które sprzyjają reorganizacji i transferowi wiedzy/umiejętności/postaw oraz refleksji

i rozwiązywaniu problemów (Kozubska, Solarczyk-Szwec, Ziółkowski 2015). Słaba obudowa dominujących kompetencji innymi kompetencjami społecznymi, nierównomierne rozmieszczenie między przedmiotami pozwala przypuszczać, że ich urzeczywistnienie w praktyce może napotkać i napotyka, jak pokazuje praktyka, liczne trudności.

Niepokoją oczywiście braki kompetencji społecznych charakterystycznych dla okresu rozwojowego 14/15–19/20 lat. Dotyczą one głównie wchodzenia w sferę publiczną, życia w środowisku wielokulturowym oraz przygotowania do przyszłości, a więc wychodzenia poza strefę najbliższego otoczenia oraz życia tu i teraz, co wydaje się być koniecznością współczesności. Skoro na tym etapie rozwoju człowieka i edukacji mamy potencjalnie do czynienia przede wszystkim z deficytami w zakresie kompetencji społecznych, to nie powinna nas dziwić sytuacja pod tym względem w szkolnictwie wyższym, a później w dorosłości. Niski ogólnie poziom kompetencji społecznych potwierdzają inne badania oparte na samoocenie (BKL) i pomiarze (PIAAC). Należy przy tym podkreślić, że młodzi dorośli wypadają w BKL i PIAAC lepiej niż pozostałe kohorty wiekowe, co można postrzegać jako pozytywny rezultat kształcenia na poziomie wyższym. Szansą zatem dla absolwentów IV etapu edukacyjnego jest powszechność kształcenia dalszego, w większości przypadków na studiach wyższych. W ten sposób młodzi ludzie zyskują czas na rozwój pożądanych w dorosłości kompetencji.

Bibliografia

1. Aronson E., Wilson T., Akert R. (2006), *Psychologia społeczna*, Zysk i S-ka, Poznań.
2. Bardziejewska M. (2005), *Okres dorastania – szanse rozwoju*, [w:] Brzezińska A.I. (red.), *Psychologiczne portrety człowieka*. *Praktyczna psychologia rozwojowa*, GWP, Gdańsk.
3. Brzezińska A.I. (red.) (2005), *Psychologiczne portrety człowieka.* Praktyczna psychologia rozwojowa, GWP, Gdańsk.
4. *Bilans Kapitału Ludzkiego w Polsce,* https://bkl.parp.gov.pl/ [dostęp: 27.05.2016].
5. Choińska-Mika J., Michał Sitek (red.) (2015), *Realizacja podstawy programowej kształcenia ogólnego. Wnioski z badań przeprowadzonych przez Zespół Dydaktyk Szczegółowych IBE*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
6. Chomczyńska-Rubacha M. (2010), *Standardy rozwojowe edukacji seksualnej*, [w:] „Studia Edukacyjne" nr 12, s. 147–161.
7. Czapiński J. (2006), *Polska – państwo bez społeczeństwa*, [w:] „Nauka", nr 1, s. 7–26.
8. Filipiak E., Siadak G., *Edukacja szkolna i pozaszkolna. Późna faza dorastania, Niezbędnik Dobrego Nauczyciela* A. Brzezińska (red.) seria III, tom 6, Warszawa 2014, s. 43 [dostęp: http://eduentuzjasci.pl/publikacje-ee-lista/224-niezbednik-dobrego-nauczyciela/seria-3-edukacja-w-okresie-dziecinstwa-i-dorastania/1209-niezbednik-dobrego-nauczyciela-seria-3-edukacja-w-okresie-dziecinstwa-i-dorastania.html].

9. Hejmanowski Sz. (2005), [w:] Brzezińska A.I. (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, GWP, Gdańsk.
10. Kopińska V., Solarczyk-Szwec H. (2016), *Edukacja do wspólnoty? Krytyczna analiza podstaw programowych kształcenia ogólnego* (złożony do publikacji w: Forum Oświatowe).
11. Kopińska V., Majchrzak K., Szwech A. (2016)*, Patriotyzm w edukacji szkolnej. Założenia podstaw programowych kształcenia ogólnego (złożony do publikacji).*
12. Kozubska A., Solarczyk-Szwec H., Ziółkowski P. (2015), *Poradnik wdrażania KRK dla nauczyciela akademickiego,* WSG, Bydgoszcz.
13. Kwieciński Z. (1995), *Socjopatologia edukacji*, Mazurska Wszechnica Nauczycielska, Olecko.
14. Nowak-Dziemianowicz M. (2012), *Kompetencje społeczne jako jeden z efektów kształcenia w Krajowych Ramach Kwalifikacji w kontekście pytań o cele i funkcje edukacji*, IBE, Warszawa.
15. *Umiejętności Polaków – wyniki Międzynarodowego Badania Kompetencji Osób Dorosłych* (PIAAC), http://eduentuzjasci.pl/badania/110-badanie/194-miedzynarodowe - badanie-kompetencji-osob-doroslych-piaac.html [dostęp: 27.05.2016].
16. Rosalska M. (2015), *Kompetencje społeczne dorosłych w kontekście pedagogiki przeżyć*, [w:] „Dyskursy Młodych Andragogów", t. 16.
17. Rubacha K. (2008), *Metodologia badań nad edukacją*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.

Social Competences on the Brik of Adulthood. Critical Analysis of the School Core Curriculum for the Fourth Educational Stage (for School Students Aged 16–18)

Key words: European key competences, social competences, tasks of the social development, core curriculum, the forth educational stage (school education for school student aged 16-18), social competences of adults.

Abstract: The study presents an evaluation of the assumptions of school education on the upper secondary level, taking into account the criterion of developing of social competences which are important in the lives of adults. Therefore the following research question has been constructed: does the core curriculum for the fourth educational stage assumes achieving the learning outcomes relevant to the tasks of the social development of youth in late adolescent period? The study has been focused on selected skills and attitudes, which play a significant role in the following development tasks: entering the social roles connected with responsibility, including preparation for the role of employee, cooperation in multicultural and international teams, and political activity.

The analysis showed that the core curriculum for the fourth educational stage assumes developing school students' skills of critical assessment and their ability to constructively solve problems. At the same time alarming deficiencies or poor representation of a number of important competences such as, for instance, readiness to operate autonomously, the ability to cope with stress and frustration, or an interest in intercultural communication have been found. The research leads

to the conclusion that the core curriculum created for the upper secondary schools does not constitute a coherent project which would develop social competences of school students.

Dane do korespondencji:
Dr hab. Hanna Solarczyk-Szwec, prof. UMK
Katedra Pedagogiki Szkolnej
Wydział Nauk Pedagogicznych
Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu
e-mail: Hanna.Solarczyk@umk.pl

Dr Violetta Kopińska
Katedra Pedagogiki Szkolnej
Wydział Nauk Pedagogicznych
Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu
e-mail: violetta.kopinska@umk.pl

Mgr Anna Matusiak
Doktorantka Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu
e-mail: matusiakanna@wp.pl

Edukacja Dorosłych 2016, nr 2 ISSN 1230-929 X

WSPÓŁCZESNE KONTEKSTY EDUKACJI DOROSŁYCH

Sylwia Słowińska, Małgorzata Olejarz

AKTYWNOŚĆ KULTURALNA W DOŚWIADCZENIU KOBIET 50+ I JEJ EMANCYPACYJNY WYMIAR

Słowa kluczowe: kobiety 50+, aktywność kulturalna, subiektywne sensy, emancypacja, mały świat przeżywany.

Streszczenie: Artykuł odnosi się do wyników badań osób powyżej 50. r. ż. angażujących się w zorganizowaną (instytucjonalnie) aktywność kulturalną, pozyskanych w ramach projektu *Inicjatywy z udziałem osób 50+ a rozwój kapitału społecznego w woj. lubuskim – diagnoza i ewaluacja"*. Na jego użytek wykorzystano wtórnie część materiału empirycznego, a mianowicie materiał wywiadów indywidualnych z niepracującymi już zawodowo uczestniczkami wybranych form zajęć. Celem analizy było zrekonstruowanie sposobu, w jaki kobiety 50+ doświadczają swojej aktywności kulturalnej. Postawione pytanie ma charakter fenomenologiczny. Fenomenologię bowiem interesuje, jak świat jawi się ludziom i proponuje koncentrowanie się na tym, jak go przeżywają i rozumieją. Wstępne ustalenia teoretyczne zostały ograniczone, by rekonstruując subiektywne sensy nadawane doświadczeniom przez kobiety 50+, nie zawłaszczać ich świata znaczeń. Jednakże założeniem artykułu było także przekroczenie indywidualnej perspektywy i (do)interpretowanie zrekonstruowanych sensów w określonym kontekście teoretycznym. W tym celu wykorzystano koncepcję małych światów przeżywanych i edukacyjną koncepcję emancypacji. W artykule zaprezentowano wyłonione w wyniku analizy dwa podstawowe typy doświadczania aktywności kulturalnej przez kobiety 50+: „zawsze byłam aktywna" i „nadszedł czas dla mnie".

Aktywność kulturalna to sfera, w której w ostatnich latach obserwować można głębokie przeobrażenia, co z kolei przekłada się na wzrost zainteresowania naukowego tym obszarem oraz skłania do wypracowywania nowych podejść teoretycznych i badawczych pozwalających uchwycić oraz lepiej zrozumieć tę

zmienną i skomplikowaną dziedzinę rzeczywistości społecznej. W ten nurt poszukiwań naukowych wpisuje się również niniejszy artykuł. Zaprezentowane zostaną w nim wyniki wtórnej analizy części materiału empirycznego pozyskanego w ramach projektu *Inicjatywy z udziałem osób 50+ a rozwój kapitału społecznego w woj. lubuskim – diagnoza i ewaluacja* (zob. Słowińska 2015a), opartej na założeniach fenomenologii społecznej Alfreda Schütza i zorientowanej na zrozumienie aktywności kulturalnej kobiet powyżej pięćdziesiątego roku życia. Prezentację ustaleń poprzedzimy krótką charakterystyką aktywności kulturalnej osób 50+ odnoszącą się do wyników krajowych badań z ostatnich lat, w tym także wspomnianego wyżej projektu[1]. W dalszej kolejności opisane zostaną założenia teoretyczne i metodologiczne analiz, a następnie ich wyniki i interpretacje osadzone w kontekście edukacyjnej koncepcji emancypacji oraz koncepcji małych światów przeżywanych.

Aktywność kulturalna osób 50+

W projekcie *Inicjatywy z udziałem osób 50+ a rozwój kapitału społecznego w woj. lubuskim – diagnoza i ewaluacja* przyjęto względnie szeroki sposób rozumienia aktywności kulturalnej (Słowińska 2015b), zgodnie z którym jest to uświadomiona część szeroko pojmowanego uczestnictwa w kulturze (Kasprów 1982). Natomiast uczestnictwo w kulturze, wedle definicji odwołującej się do poglądów Andrzeja Tyszki, oznacza *wszelki kontakt z wytworami kultury oraz zachowaniami kulturowymi, a tym samym bezpośredni lub pośredni kontakt z innymi ludźmi. Kontakt ten polega na używaniu wytworów kultury, na przyswajaniu, przetwarzaniu i odtwarzaniu tkwiących w nich wartości, na podleganiu obowiązującym w kulturze wzorom, ale także na tworzeniu* (i współtworzeniu – S.S.) *nowych jej wytworów i wartości oraz zachowań* (Golka 2008, s. 12). Jednocześnie w przekonaniu, że kulturę tworzą wszyscy, uznajemy za nieaktualny arbitralny podział na jej twórców i odbiorców. Uczestnictwo w kulturze odnosi się nie tylko do jej odbioru, tworzenia i współtworzenia, ale także praktyk dzielenia się nią, redystrybucji, reprodukcji, modyfikowania i przetwarzania, rekomendowania, komentowania, recenzowania, oceniania (zob. Filiciak i in. 2010; Filiciak i in. 2012). Tak pojęte uczestnictwo w kulturze lokuje się zarówno w ramach instytucjonalnych, jak i poza nimi, w przestrzeni niesformalizowanej, gdzie przybiera postać aktywności niezorganizowanych, spontanicznych, nie zawsze w pełni zaplanowanych, dokonujących się coraz częściej za pośrednictwem sieci. W badaniach nad inicjatywami angażującymi osoby 50+ skoncentrowaliśmy się jednak tylko na wycinku tak szeroko pojmowanej aktywności kulturalnej, mianowicie tej zorganizowanej instytucjonalnie.

[1] Projekt *Inicjatywy z udziałem osób 50+ a rozwój kapitału społecznego w woj. lubuskim – diagnoza i ewaluacja*, realizowany był przez zespół z Wydziału Pedagogiki, Socjologii i Nauk o Zdrowiu Uniwersytety Zielonogórskiego w latach 2013–2014, w ramach programu MKiDN Obserwatorium kultury, zob. http://50plus.wpsnz.uz.zgora.pl.

Interesująca nas kategoria wiekowa 50+ jest niejednorodna i mocno zróżnicowana, należą do niej bowiem zarówno ludzie będący w okresie średniej dorosłości, a właściwie u jej schyłku (30./35.-60./65. r.ż.), jak też będący na etapie późnej dorosłości (po 60./65. r.ż.) – określani powszechnie jako seniorzy, osoby starsze, stare. Ponadto kategorię tę postrzega się z dwóch perspektyw:

– z perspektywy deficytów (idących w parze z niską samooceną, brakiem poczucia własnej wartości) oraz zagrożenia wykluczeniem społecznym (jak też samowykluczeniem), które utrwalają bierność osób po 50. roku życia, w konsekwencji powodując zamknięcie się nie tylko na nowe trendy społeczne i kulturowe, ale też na własny rozwój, możliwość samorealizacji i wyjścia poza narzucone wzory biograficzne (zob. *Raport o kapitale*…);
– z perspektywy potencjałów osób 50+ dysponujących dużymi zasobami wolnego czasu, którego na poprzednich etapach życia nie miały, a który teraz mogą zagospodarować i efektywnie wykorzystać, na przykład uczestnicząc aktywnie w życiu społecznym i kulturalnym, gdzie ich wiedza, doświadczenie, kreatywność i energia mogą zostać spożytkowane zarówno dla dobra ich samych, jak i dobra wspólnego (zob. Landsberg i in. 2012; Słowińska 2015a).

Na podstawie przeprowadzanych w ostatnim czasie rozmaitych badań aktywności kulturalnej/uczestnictwa w kulturze można zauważyć, że rewolucyjne przeobrażenia związane m.in. z usieciowieniem i deinstytucjonalizacją aktywności kulturalnej dotyczą przede wszystkim młodych pokoleń (Filiciak i in. 2010; Szlendak 2010; Landsberg i in. 2012; Drozdowski i in., 2014; Batorski, Zając). Jak pokazują rozpoznania empiryczne, polscy seniorzy to grupa społecznie wycofana, a ich aktywność kulturalna, zwłaszcza ta ulokowana w przestrzeni instytucjonalnej, jest nikła (*Jak się żyje osobom starszym*…, 2012). Osoby starsze czas wolny spędzają przede wszystkim w domu, oglądając telewizję i czytając (Pęczak 2010), ich aktywność w większości zamyka się w kręgu bieżących spraw bytowych i rodzinnych (Czapiński, Błędowski 2013). Wszelako badania, w tym także i te przeprowadzone przez nas, ujawniają też trend przeciwny – kreowany przez mniejszość populacji osób starszych oraz wkraczających w okres późnej dorosłości. W instytucjach kultury są one bowiem znacząco obecne (Szlendak 2010), a ich przeważającą większość stanowią właśnie kobiety. To one zdecydowanie częściej niż starsi mężczyźni angażują się w zorganizowaną, „pozadomową" aktywność kulturalną i odpowiadają na rosnące zainteresowanie instytucji kultury kategorią ludzi starszych oraz znajdujących się na przedpolu starości. Dla wielu bowiem kobiet to właśnie dopiero w okresie późnej dorosłości pojawia się przestrzeń dogodna dla ich rozwoju, w której przyznają sobie prawo do zajęcia się sobą i dokonania dynamicznych zmian w obrębie własnych mikroświatów (Skibińska 2006, s. 519). Coraz więcej zatem podmiotów dostrzega potrzeby oraz potencjał tych grup i tworzy specjalną ofertę adresowaną tylko do nich. Intensywnie rozwija się też sieć placówek – głównie klubów seniora i uniwersytetów trzeciego wieku (zob. Gołdys i in. 2012) – zorientowanych w swej działalności tylko na ludzi starszych. Przy czym w obszarze instytucjonalnie zorganizowanej aktyw-

ności kulturalnej wyraźnie ujawnia się jej „gettoizacja" polegająca na tworzeniu oferty „na wyłączność" dla określonych grup wiekowych, w tym przypadku dla osób starszych lub szerzej – osób 50+ (zob. np. Skutnik 2015, Konieczna 2016). Z jednej strony sami seniorzy preferują uczestnictwo w kulturze w gronie rówieśników i wycofują się do niszy stworzonej specjalnie dla nich (zob. Landsberg i in. 2012), a z drugiej instytucje kultury częściej i chętniej tworzą odrębne propozycje dla jednolitych grup wiekowych niż przedsięwzięcia międzypokoleniowe (zob. Słowińska 2014a).

Aktywność kulturalna uznawana jest za istotny czynnik wpływający na jakość egzystencji osób na etapie późnej dorosłości. Jak się okazuje, w późniejszym okresie życia na znaczeniu zyskują jej funkcje instrumentalne. Toteż dla seniorów i osób u schyłku średniej dorosłości jest ona w głównej mierze sposobem na rekonstruowanie i pielęgnowanie więzi oraz kontaktów społecznych, podtrzymywanie sprawności intelektualnej i fizycznej, na przyjemne zagospodarowanie czasu, jest też przestrzenią indywidualnego rozwoju poznawczego, artystycznego, kreatywnego, instrumentem pozyskiwania uznania; źródłem zabawy i rozrywki. Nade wszystko staje się sposobem wypełnienia pustki, pojawiającej się w konsekwencji wygasania kontaktów społecznych, obowiązków zawodowych i rodzicielskich, co szczególnie wyraźne jest w przypadku kobiet. Badacze wskazują na przykład, że starsze kobiety, które są aktywne edukacyjnie, kulturalnie i społecznie, cechuje wysoki poziom akceptacji zachodzących w ich życiu zmian oraz spójny i pozytywnie zorientowany obraz siebie, odporny na społeczne uprzedzenia i zaprzeczający stereotypowym obrazom starości (Szarota, Łaszyn 2012, s. 98–99). Potwierdzają to również badania przeprowadzone w ramach projektu *Inicjatywy z udziałem osób 50+…* Pokazały one ponadto, że aktywność kulturalna podejmującym ją osobom jawi się w głównej mierze jako przestrzeń spełniania indywidualnych potrzeb i aspiracji, obszar samorealizacji związanej z działaniami artystycznymi, relacjami towarzyskimi, oraz kontaktem z kulturą, mniej zaś z zaangażowaniem w życie społeczności, w sprawy ponadindywidualne, na rzecz dobra wspólnego.

Teoretyczne i metodologiczne założenia analizy

W ramach projektu *Inicjatywy z udziałem osób 50+…* przeprowadzono między innymi indywidualne wywiady pogłębione z 44 osobami biorącymi udział w różnych formach zajęć, wśród których znalazło się 40 kobiet. Do analizy na użytek niniejszego artykułu wybrane zostały wywiady z kobietami, które w momencie realizacji badań nie pracowały już zawodowo (30 emerytek i 3 rencistki, w wieku od 56 do 78 lat). Były to uczestniczki: zespołów artystycznych (chór, teatr tańca, grupa teatralna), sekcji i klubów (klub piosenki, sekcja zumby, plastyczna, rękodzieła artystycznego), spotkań uczestników (spotkania wielodziedzinowe, kulinarne, rękodzielnicze) oraz kursu komputerowego.

Zrozumienie aktywności kulturalnej kobiet 50+ wymagało odpowiedzi na pytanie o sens, jaki nadają one tej aktywności. Z perspektywy fenomenologii oznacza to zrekonstruowanie sposobu, w jaki kobiety jej doświadczają, ujawnienie jako co aktywność kulturalna jawi się w ich doświadczeniu. Należy zaznaczyć, że nie chodzi tu o stanowisko „istotnościowe" osadzone w fenomenologii transcendentalnej Edmunda Husserla. W naszych poszukiwaniach opieramy się na fenomenologii społecznej Alfreda Schütza i jego koncepcji świata przeżywanego, w kontekście którego aktorzy społeczni interpretują rzeczywistość i nadają znaczenie swoim doświadczeniom (Schütz, Luckmann 2003; Schütz 2012). Zrozumienie działania aktorów społecznych, jak uważał Schütz, wymaga zwrócenia się ku subiektywnym interpretacjom, ku znaczeniom, jakie jednostka łączy ze swoimi działaniami, bowiem *tylko aktor wie, co czyni, dlaczego to czyni, oraz kiedy i gdzie rozpoczyna się i kończy jego działanie* (Schütz 2012, s. 12). Zgodnie z tym podejściem badacz ma do czynienia z rzeczywistością zinterpretowaną, opatrzoną sensami przez działających w świecie aktorów społecznych i stosując procedury metodologiczne nie tylko rekonstruuje subiektywne sensy, ale w oparciu o nie tworzy typologie i modele naukowe, tzw. konstrukty drugiego stopnia zakorzenione w świecie przeżywanym badanych aktorów społecznych (Schütz 2006).

By nie zawłaszczać świata znaczeń kobiet, nie dokonywać interpretacji „ponad ich głowami" (Hitzler, Eberle 2000), zastosowany został szeroki ogląd materiału empirycznego ukierunkowany jedynie ogólnym pytaniem o sens aktywności kulturalnej konstruowany przez nie w aktach refleksji. Ograniczyłyśmy do minimum wstępne założenia teoretyczne i nie przyjęłyśmy z góry, zaczerpniętych z konkretnych teorii, kategorii analitycznych i interpretacyjnych. Uznałyśmy, że istotne kategorie wyłonią się w trakcie analizy i pozwolą dobrać adekwatną koncepcję umożliwiającą zawężenie analizy i jednocześnie pogłębienie zrekonstruowanych subiektywnych interpretacji zgodnie z kierunkiem, który wyznaczyły same uczestniczki badań. I tak oto wstępna analiza materiału empirycznego ujawniła, że istotnym komponentem aktywności kulturalnej kobiet 50+ jest doświadczanie wolności i poszerzania zakresu niezależności. To ustalenie pozwoliło pogłębić interpretację poprzez odniesienie się do edukacyjnej teorii emancypacji Marii Czerepaniak-Walczak (2006), zgodnie z którą emancypacja to proces o pozytywnej logice polegający na uwalnianiu od opresji i zależności, ale przede wszystkim na rozwijaniu *podmiotowego potencjału w celu i poprzez poszerzanie pól wolności.* W proces ten wpisane jest także szanowanie wolności i praw innych ludzi (2006, s. 37). Ponadto za użyteczną uznałyśmy również, powiązaną z fenomenologią społeczną A. Schütza, koncepcję małych światów przeżywanych (zob. Luckmann 1970; Honer 2011; Słowińska 2014b). Świat przeżywany to świat, który jawi się w naszym doświadczeniu, rzeczywistość konstytuowana w naszej świadomości. Współcześnie, jak twierdziła Benita Luckmann (1970), w przeciwieństwie do społeczeństw tradycyjnych, składa się on z wielu małych światów przeżywanych, niekiedy konkuren-

cyjnych, niekiedy dopełniających się. Uczestnictwo w nich jest niepełnowymiarowe i nie całożyciowe, raczej wybierane niż naturalnie dane. Małe światy przeżywane współczesnego człowieka, jako w miarę spójne fragmenty świata przeżywanego, różnią się właściwymi im strukturami wiedzy i znaczeń, systemami relewancji, interpretacją rzeczywistości. Są dla jednostki „enklawą wolności" – przestrzenią indywidualnych wyborów, realizacji własnych potrzeb, zainteresowań i celów.

Znaczenie własnej aktywności kulturalnej – interpretacje kobiet 50+

Zgodnie z fenomenologią społeczną sensy nadawane aktywności kulturalnej przez kobiety 50+ konstruowane są przez nie w kontekście ich świata przeżywanego, w powiązaniu z całością ich subiektywnych doświadczeń. Szczególne znaczenie dla interpretacji aktywności kulturalnej okazał się mieć sposób, w jaki w doświadczeniu kobiet jawi się ich życie przed emeryturą/rentą, „życie wcześniej" – oraz życie na emeryturze i od momentu podjęcia aktywności kulturalnej – „życie teraz"„ Odmienne sensy nadawane przez kobiety tym właśnie obszarom doświadczenia pozwoliły w toku analizy materiału empirycznego wyłonić dwa podstawowe typy pojmowania aktywności kulturalnej przez kobiety 50+, przy czym w ramach drugiego typu zrekonstruowałyśmy trzy podtypy:

- *zawsze byłam aktywna (i teraz też jestem),*
- *nadszedł czas dla mnie,*
  - *zawsze chciałam to robić,*
  - *żeby nie siedzieć w domu,*
  - *stworzyć przestrzeń dla siebie (i innych kobiet).*

Podejście ***zawsze byłam aktywna i teraz też jestem*** reprezentują kobiety, którym „życie wcześniej" jawi się jako okres intensywnej aktywności wypełniony przez liczne obowiązki zawodowe, często też społeczne, dopełniane zadaniami domowo-rodzinnymi. Ten czas dużego zaangażowania nie jest jednak postrzegany przez nie w opozycji do czasu dla siebie, a obowiązki nie są traktowane jako opresyjne. Bycie aktywną osobą jawi się tu jako fundamentalny składnik indywidualnej tożsamości uczestniczek. Kobiety te lubiły życie na wysokich obrotach, spełniały się w nim, zaś przejście na emeryturę budziło w nich lęk przed pustką, nudą, izolacją:

powiem szczerze, że no… no… nie cieszyłam się z tego, że poszłam na emeryturę, bo ja byłam wciąż z ludźmi, ja pracowałam […], *właśnie taką pracę miałam, ja to lubię i ja wciąż gdzieś tam latałam. Tak jak to w domu mówią: mama już gdzieś tam poleciała, to ja… ja cały czas byłam w wiecznym ruchu.* (Sołtys, spotkania uczestników)

Dla mnie na przykład przejście na emeryturę i siedzenie w domu to byłaby najgorsza rzecz, jaka by mogła być, bo ja… mnie by po prostu energia roznosiła! Ja cały czas muszę gdzieś być. (Alicja, teatr tańca)

Dlatego życie na emeryturze – „życie teraz" – zorganizowały podobnie, szybko znajdując nowe obszary działalności pozwalające podtrzymać aktywność na wysokim poziomie. Do uczestnictwa w kulturze podchodzą instrumentalnie, pojmując je przede wszystkim jako sposób na wypełnienie luki po obowiązkach, które wygasły, a które zaspokajały ich ważne potrzeby oraz decydowały o poczuciu własnej wartości. Co interesujące, dla kobiet reprezentujących omawiany sposób myślenia o aktywności kulturalnej drugorzędne znaczenie wydaje się mieć sama dziedzina, w której uczestniczą, bowiem to nie zainteresowanie nią było motywem włączenia się w przedsięwzięcia kulturalne. Ważna jest w tym przypadku po prostu sama aktywność, działanie, bycie osobą w coś zaangażowaną. Pozwala to odnaleźć się w „życiu teraz" i spełniać się w nim pomimo braku pracy zawodowej bądź obowiązków związanych z wychowywaniem dzieci. Podejmując aktywność kulturalną, kobiety te konstruują mały świat przeżywany, który nie jest konkurencyjny wobec innych obszarów ich świata przeżywanego, raczej lokuje się w opustoszałej przestrzeni i zastępuje małe światy, w których kobiety uczestniczyły wcześniej, a które przestały dla nich istnieć.

Emancypacyjny wymiar aktywności kulturalnej kobiet z tej grupy przejawia się przede wszystkim w ich świadomym wyzwalaniu się ze stereotypu emeryta/emerytki, człowieka starego, niesprawnego, wycofanego, samotnego, spędzającego czas przed telewizorem, ograniczającego aktywność do zajmowania się wnukami, ogródkiem, „robienia na drutach". Kobiety te dają sobie prawo do przekraczania schematów, wzorów i norm wyznaczonych przez porządek społeczny i kulturę (zob. Czerepaniak-Walczak 2006). Jako wyraz oporu wobec tych ograniczających wzorów, wykorzystując aktywność kulturalną, samodzielnie (re)konstruują swój aktywny sposób życia, tak by wbrew stereotypom czuć się spełnione, atrakcyjne, sprawne i szczęśliwe.

Zawsze chciałam to robić – pierwszy podtyp w ramach drugiego podejścia ***nadszedł czas dla mnie*** – reprezentują kobiety, dla których „życie wcześniej" to przede wszystkim czas obowiązków realizowanych w różnych obszarach (zawodowych, rodzinnych, społecznych). W ich poczuciu był to czas bardziej dla innych niż dla siebie. Będąc aktywnymi kobietami, skupionymi na wypełnianiu licznych zadań, nie realizowały wcześniej swoich marzeń, pasji, zainteresowań, pragnień, często skrywanych, zarzucanych, odraczanych:

Ja po prostu zawsze lubiłam tańczyć. I gimnastykę lubię i śpiew, no ale człowiek nigdy na to nie miał czasu. Po prostu miał pracę zawodową, dzieci, zajęty cały czas… Także teraz mogę sobie na to pozwolić i z chęcią uczestniczę. (Krystyna, teatr tańca)

[…] *kiedyś gdzieś tam skrycie marzyłam, że bym chciała coś takiego robić, a nie robiłam, bo nie było możliwości, a bo później dzieci, a bo praca…* […] *albo robota na drutach albo telewizor, działka. I to było moje życie.* […] *O 360 stopni się moje życie zmieniło.* (Danuta, spotkania uczestników)

„Życie teraz" to zatem czas odzyskany (też) dla siebie, w którym kobiety 50+ umiejętnie godzą wypełnianie, już nie tak mocno absorbujących, obowiąz-

ków domowo-rodzinnych z realizacją niespełnionych do tej pory marzeń, z rozwijaniem, najczęściej bardzo konkretnych, zainteresowań. Cieszą się ze swego „życia teraz", bo odzyskały czas, który mogą przeznaczyć (również, a niekiedy przede wszystkim) dla siebie.

Aktywność kulturalną pojmują one jako przestrzeń samorealizacji w dziedzinie, która je interesuje, pasjonuje. Aktywność ta ma dla nich przede wszystkim wartość autoteliczną, angażują się w nią ze względu na zamiłowanie do danej dziedziny kultury, samo zajmowanie się nią jest dla nich cenne oraz stanowi źródło satysfakcji. Ale aktywność ta pełni też funkcje instrumentalne, umożliwia kontakty społeczne, dbanie o kondycję zdrowotną, oderwanie od codzienności, zapominanie o kłopotach itp. Przede wszystkim zaś pozwala na ukonstytuowanie się małego świata przeżywanego, na który wcześniej w ich świecie przeżywanym nie było miejsca i w którym (wreszcie) robią to, co chcą, co lubią, o czym marzyły, a czego przedtem z różnych względów robić nie mogły.

Także w tym podejściu do aktywności kulturalnej ujawnia się jej wymiar emancypacyjny, można bowiem uznać, że kobiety „odzyskują siebie", gdyż (wreszcie) dochodzą do głosu, realizują swoje dotąd niezaspokojone, ukrywane bądź odraczane potrzeby i pragnienia. Wydawać by się mogło, że w ich przypadku nie jest uzasadnione mówienie o emancypacji, która wiąże się wszak z podmiotowym aktem wyzwalania się z opresji oraz poszerzania zakresu wolności. W istocie kobiety te nie walczyły o „odzyskanie siebie", raczej odczekały aż wolność sama nadejdzie (wraz z wygaśnięciem obowiązków zawodowych, rodzicielskich). Gdy już nastąpiła, niejako niezależnie od nich, potrafiły jednak skorzystać z niej w niezależny i podmiotowy sposób, podejmując świadomą decyzję o przeznaczeniu odzyskanego czasu na własny rozwój oraz dokonując świadomego wyboru konkretnego rodzaju aktywności odpowiadającej ich potrzebom i zainteresowaniom.

Ponadto owo realizowanie się w „życiu teraz" poprzez aktywność kulturalną jest także i w tym podejściu aktem odważnego przełamywania dominujących wzorów i stereotypów starszej kobiety, kobiety-emerytki, jak też przejawem poszerzania granic podmiotowego świata życia poprzez podejmowanie nowych ról i działań, niedostępnych wcześniej z powodu doświadczanych różnego rodzaju ograniczeń (Czerepaniak-Walczak 2006).

„Życie wcześniej" kobiet reprezentujących kolejny podtyp w podejściu ***nadszedł czas dla mnie***, a mianowicie ***żeby nie siedzieć w domu***, toczyło się również według schematu praca – dzieci – dom. Nie miały one czasu, możliwości bądź okazji (a niekiedy i potrzeb), by angażować się w coś więcej, na przykład w aktywność kulturalną czy społeczną. Zatem także w ich odczuciu był to czas przede wszystkim dla innych, aczkolwiek im obowiązki nie jawią się jako opresyjne, jako bariery w samorealizacji. Wypełnianie ich i poświęcanie czasu innym stanowiło dla nich wręcz sposób na spełnianie się. Przejście na emeryturę u części kobiet budziło niepokój (lęk przed pustką związaną z zakończeniem

pracy, usamodzielnieniem się dzieci), ale część z nich cieszyła się, wyczekiwała tego momentu:

wyszłam do ludzi, żeby się troszkę tak dowartościować. No, bo w domu to, wiadomo, obowiązki. [...] *gdyby nie ten teatr,* […]*, no to ja bym się zagrzebała, w cudzysłowie, w domu. A tak to mam kontakt z ludźmi. Po prostu bardzo lubię te zajęcia. Wyjdę i mam jakiś obowiązek* [...]. *No to ma duży sens, bo to właśnie człowiek wychodzi do ludzi, nie pamięta o swoim wieku, ciągle wydaje mu się, że jest młody…* [*śmiech*]. *No i próbuje swoich sił, rozwija się po prostu.* (Kot, zespół teatralny)

Po prostu, żeby człowiek był troszeczkę inny jak w tym domu, przy tych garach. […] *Ja wychodzę z domu i ja jestem szczęśliwa, że ja widzę ludzi, coś się dowiem, coś się ode mnie ktoś dowie dobrego* […] *Świetne, wie Pani, samopoczucie przede wszystkim. Ja się czuje, wie Pani, potrzebna po pierwsze. Po drugie ja się czuję lepsza, naprawdę. Ja więcej umiem, ja więcej potrafię, ja więcej… po prostu jestem… ja jestem inna! (ze śmiechem) To nie jest ta sama Krysia co była – to jest nowa Krysia! Nowa i to tak pod każdym względem.* (Babcia Krysia, spotkania uczestników)

„Życie teraz" dla kobiet związanych z podejściem *żeby nie siedzieć w domu* to poniekąd życie od nowa – z nowymi, niedoświadczanymi dotąd formami aktywności, z odkrywaniem nieznanych im dotąd obszarów zainteresowań, nowych pasji, czasami również własnych ukrytych talentów. Uczestnictwo w kulturze jest dla nich sposobem spędzania czasu wolnego „odzyskanego", w którym największe znaczenie ma możliwość nawiązywania kontaktów społecznych, „bycie wśród ludzi", mobilizacja do wyjścia z domu, oderwanie od codziennych obowiązków, odzyskanie radości i satysfakcji z życia, dowartościowanie, własny rozwój. Aktywność kulturalna służy tu wypełnieniu pustki, częściowo zastępuje wcześniejsze obszary aktywności (zawodowej, rodzicielskiej), które już wygasły bądź właśnie wygasają, ale także stanowi nową przestrzeń rozwoju. Konstytuowany wokół aktywności kulturalnej mały świat przeżywany pozwala znowu nadać sens swojemu życiu, tym razem przez działanie skoncentrowane na sobie, na własnych potrzebach. Nie jest on konkurencyjny wobec innych obszarów życia kobiet 50+, te bowiem przestały być aż tak absorbujące. Nie oznacza to także skupienia się tylko na sobie, „życie teraz" to czas też dla siebie, a nie tylko dla siebie.

Kobiety reprezentujące to podejście nie walczyły o wolność, o odzyskanie czasu również z tego względu, że sens „życia wcześniej" znajdowały w robieniu czegoś dla innych, w wypełnianiu obowiązków. Gdy jednak wolność sama nadeszła, a wraz z nią czas też dla siebie, zdecydowały się zacząć życie od nowa, podejmując się nowych wyzwań i działań, wykraczających poza powszechnie przyjęte wzory i schematy życia emerytki/osoby starszej. W tym sensie aktywność kulturalna staje się tu również doświadczeniem emancypacyjnym, przejawiającym się *w przekraczaniu pułapu rozwojowego ustalonego w tradycyjnym porządku* (Czerepaniak-Walczak 2006, s. 138).

Ostatni podtyp, wyróżniony w drugim podejściu – ***stworzyć przestrzeń dla siebie (i innych kobiet)***, dotyczy osób, które w „życiu wcześniej" również nie miały czasu na uczestnictwo w kulturze; wypełniały je obowiązkami, w szczególności zawodowymi i społecznymi, a pozostały czas poświęcały sprawom domowo-rodzinnym. Interpretując swoją aktywność kulturalną, kobiety nie ujawniają lęków przed przejściem na emeryturę, skupiają się głównie na obecnym zaangażowaniu, na „życiu teraz", które jest dla nich przede wszystkim czasem przeznaczonym, „wymyślonym" i zagospodarowanym (też) dla siebie, wzbogaconym o samodzielnie stworzone nowe przestrzenie aktywności:

Nasze spotkania to jest nasze święto zawsze. […] *dodatkowa moja przyjemność w życiu, to te „Alebabki", które sobie same zorganizowałyśmy* […] *ta organizacja jest dla nas po to, żebyśmy siebie wspierały,* […] *żebyśmy mogły sobie zorganizować czas kulturalnie* […]. *Sobie, dla własnego grona.* […] *żeby po prostu mieć jakąś odskocznię* […] *od tej codzienności, która nas wszystkich, można powiedzieć, że czasami przytłacza* […]. (Tessa, spotkania uczestników)

I tak się skrzyknęłyśmy we wrześniu, już po wakacjach, na imprezie takiej ogródkowej, też u jednej z koleżanek, tej deklamatorki, że robimy teatr. Teatr… i nie ma siły! […] *Skoro tyle lat się…- każdy nauczyciel jest w pewnym sensie aktorem, bo się prezentuje przed klasą, przed dziećmi, przed rodzicami, to dlaczego tego nie wykorzystać? I jeżeli się dobrze czujemy, a tym bardziej, że spotkanie takie… spotkanie z grupą przeważnie dobrych znajomych, to jest też oderwanie się od spraw codziennych, od domu, od innych różnych pierdół ważnych, mniej ważnych* (Stanisława, grupa teatralna).

Uczestnictwo w kulturze oznacza w tym przypadku konstruowanie dla siebie i dla innych kobiet odrębnej przestrzeni stanowiącej odskocznię od codzienności wypełnionej obowiązkami; przestrzeni, w której mogą zrobić coś dla siebie wspólnie z innymi kobietami. Ten mały świat przeżywany jawi się jako „enklawa wolności", częściowo konkurencyjna wobec innych obszarów życia, w której kobiety 50+ uzyskują szansę, by wieść życie wedle własnej reżyserii, kierując się swoimi potrzebami, przekonaniami i celami (Luckmann 1970). Emancypacyjny wymiar aktywności kulturalnej odnosi się tu do uwalniania się od ograniczeń związanych z rutyną dnia powszedniego, domowymi obowiązkami, męską dominacją. Kobiety te, tworząc same dla siebie (i dla innych kobiet) niszową, własną przestrzeń aktywności, poszerzają pole wolności – robią coś dla siebie, rozwijają podmiotowy potencjał, doświadczają samodzielności, niezależności, realizują się, na własnych, ustanowionych przez siebie, warunkach. Jednocześnie poprzez swoją aktywność kulturalną, podobnie jak pozostałe uczestniczki badań, świadomie i odważnie przełamują powszechnie istniejące szablony, wzory i schematy dotyczące sposobu życia kobiet starszych będących na emeryturze.

Dla usystematyzowania opisanych wyżej sposobów pojmowania własnej aktywności kulturalnej przez kobiety 50+ oraz odpowiadających im typów i kategorii zostały one ujęte również w formie tabelarycznej (tab. 1).

Tabela 1. Sposoby pojmowania aktywności kulturalnej przez kobiety 50+ – zestawienie typów i kategorii

TYP	„ŻYCIE WCZEŚNIEJ”	„ŻYCIE TERAZ”	SENS AKTYWNOŚCI KULTURALNEJ	EMANCYPACYJNY WYMIAR AKTYWNOŚCI
1. ZAWSZE BYŁAM AKTYWNA (I TERAZ TEŻ JESTEM)	„życie w biegu”	nadal na wysokich obrotach	sposób, by nadal być aktywną	przełamywanie schematów
2. NADSZEDŁ CZAS DLA MNIE				
Zawsze chciałam to robić	czas wiązków/czas dla innych	czas (też) dla siebie	przestrzeń realizacji niespełnionych zainteresowań	podmiotowo wykorzystana wolność, która sama nadeszła, przełamywanie schematów
Żeby nie siedzieć w domu	czas wiązków/czas dla innych	czas (też) dla siebie	sposób zapełniania czasu odzyskanego	podmiotowo wykorzystana wolność, która sama nadeszła przełamywanie schematów
Stworzyć przestrzeń dla siebie (i innych kobiet)	czas wiązków/czas dla innych	czas (też) dla siebie	enklawa wolności	uwalnianie się od ograniczeń codzienności i męskiej dominacji przełamywanie schematów

Źródło: opracowanie własne.

***

Późna dorosłość, schyłek średniej dorosłości, czyli okres, gdy kobiety uwalniają się od natłoku obowiązków zawodowo-rodzinnych, to też czas, kiedy korzystają one z możliwości zaangażowania się w zorganizowaną aktywność kulturalną. Tej aktywności nadają one różny sens. Dla części z nich jest ona sposobem na zrekonstruowanie aktywnego sposobu życia (życia na wysokich obrotach) i podtrzymanie obrazu siebie jako osoby aktywnej, mniejsze znaczenie ma zaś dziedzina, której ta aktywność dotyczy. Inne kobiety 50+ uczestnictwu w kulturze w większym stopniu nadają wartość autoteliczną, m.in. ze

względu na zainteresowanie wybranymi dziedzinami. Ale pełni też ono dla nich istotne funkcje instrumentalne, tu bowiem pojmowane jest jako obszar, w którym kobiety mogą (wreszcie) zrobić coś dla siebie, w którym realizują swoje potrzeby i zainteresowania, wcześniej odsuwane na dalszy plan, niekiedy nieuświadamiane lub jeszcze nierozbudzone. O ile zatem kobiety reprezentujące pierwsze podejście wykorzystują aktywność kulturalną, by podtrzymać ciągłość swojej biografii i tożsamości, to kobiety związane z drugim podejściem wprowadzają do nich nowe wymiary, świadomie je urozmaicają, wzbogacają.

Ponadto aktywność kulturalna staje się dla kobiet 50+ doświadczeniem emancypacyjnym, przyczyniającym się do upełnomocnienia. Po pierwsze jawi się im ona tym obszarem zaangażowania, w obrębie którego i dzięki któremu wyzwalają się z narzuconych wzorów biograficznych i stereotypów człowieka starego (starzejącego się)/starej (starzejącej się) kobiety. Po drugie aktywność kulturalna staje się dla nich przestrzenią rozwijania podmiotowego potencjału oraz niezależności, dla części enklawą wolności, małym światem przeżywanym, w którym to kobiety dochodzą do głosu i realizują swoje potrzeby oraz aspiracje, dokonują autonomicznych wyborów i spełniają się. W tych małych światach, konstytuujących się wokół określonej aktywności kulturalnej, to one sytuują na pierwszym planie, wychodzą z cienia. I chociaż kobiety nie wywalczyły wolności od obowiązków, odczuwanych niekiedy jako opresyjne i ograniczające, po prostu je wypełniły, odczekały aż wolność nadejdzie, to teraz w sposób świadomy i niezależny robią z niej użytek, nie podporządkowując się zewnętrznym oczekiwaniom i stereotypom.

Jednocześnie kobiety 50+ angażujące się w zorganizowaną instytucjonalnie aktywność kulturalną podejmują trud, by samodzielnie nadać kształt doświadczaniu późnej dorosłości/schyłku średniej dorosłości. Istotną rolę w tym przypisały właśnie aktywności kulturalnej. Wydaje się, że to, jak jej doświadczają w znaczącym stopniu decyduje o tym, jak w ogóle doświadczają swojego życia na tym etapie.

Bibliografia

1. Batorski D., Zając J.M. (red.), *Między alienacją a adaptacją. Polacy w wieku 50+ wobec Internetu. Raport otwarcia koalicji „Dojrzałość w sieci”,* http://dojrzaloscwsieci.pl/raport-otwarcia.html.
2. Czapiński J., Błędowski P. (2014), *Aktywność społeczna osób starszych w kontekście percepcji osób starszych. Diagnoza społeczna 2013. Raport tematyczny*, Warszawa, http://www.mpips.gov.pl/analizy-i-raporty.
3. Czerepaniak-Walczak M. (2006), *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, GWP, Gdańsk.
4. Drozdowski R. i in. (2014), *Praktyki kulturalne Polaków*, Toruń, http://www.publicprofits.pl/upl/browser/files/praktyki-kulturalne-polakow-publikacja.pdf.

5. Filiciak M. i in. (2010), *Młodzi i media. Nowe media i uczestnictwo w kulturze*, Warszawa http://bi.gazeta.pl/im/9/7651/m7651709.pdf.
6. Filiciak M. i in. (2012), *Obiegi kultury. Społeczna cyrkulacja treści. Raport z badań,* Warszawa http://obiegikultury.centrumcyfrowe.pl.
7. Golka M. (2008), *Socjologia kultury,* Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
8. Gołdys A. i in. (2012), *Zoom na UTW. Raport z badania*, http://zoomnautw.pl/wp-content/uploads/2012/05/Zoom_na_UTW_RAPORT_calosciowy_www.pdf.
9. Hitzler R., Eberle Th. (2000), *Phänomenologische Lebensweltanalyse,* [w:] *Qualitative Forschung. Ein Handbuch,* red. U. Flick i in, Rowohlt, Reinbek, s. 109–118.
10. Honer A. (2011), *Kleine Leiblichkeiten. Erkundungen in Lebenswelten*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
11. Kasprów E. (1982), *Wzory i modele aktywności kulturalnej w środowiskach robotniczych i inteligenckich*, Uniwersytet Śląski, Katowice.
12. Konieczna E. (2016), *Senior w kulturze – kultura dla seniora. O kulturowym wzbogacaniu człowieka starszego*, „Dyskursy Młodych Andragogów", t. 17, s. 199–212.
13. Landsberg P. i in. (2012), *Po co seniorom kultura? Badania kulturalnych aktywności osób starszych*, Poznań , https://www.academia.edu/2494034/Po_co_seniorom_kultura_Badania_kulturalnych_aktywności_osób_starszych._Raport.
14. Luckmann B. (1970), *The Small Life-Worlds of Modern Man*, „Social Research" Vol. 37, No 4, s. 580–596.
15. Pęczak M. (2010)*, Co robimy „po godzinach"*, [w:] W.J. Burszta i in. (red.), *Kultura miejska w Polsce z perspektywy interdyscyplinarnych badań jakościowych*, NCK, Warszawa, s. 97–111.
16. *Raport o kapitale intelektualnym Polski*, (2008), Warszawa, http://obserwatorium.cmsiko.pl/sites/default/files/2011-07-27-11-06-10.pdf (07.04.2015).
17. Schütz A. (2006), *Potoczna i naukowa interpretacja ludzkiego działania*, [w:] A. Jasińska-Kania i in. (red.), *Współczesne teorie socjologiczne*, t. 2, Warszawa, s. 867–893.
18. Schütz A. (2008), *O wielości światów. Szkice z fenomenologii socjologicznej*, tłum. B. Jasińska, Nomos, Kraków.
19. Schütz A., Luckmann Th. (2003), *Strukturen der Lebenswelt*, UVK Verlagsgesellschaft mbH, Konstanz.
20. Skibińska E.M. (2006), *Mikroświaty kobiet. Relacje autobiograficzne*, Uniwersytet Warszawski, Warszawa.
21. Skutnik J. (2015), *Krzesło w muzeum – o obecności seniorów w muzeum*, „Dyskursy Młodych Andragogów", t. 16, s. 265–278.
22. Słowińska S. (2014a), *O gettoizacji aktywności kulturalnej seniorów*, „*Rocznik Andragogiczny*", s. 271–281.
23. Słowińska S. (2014b), *Koncepcja małych światów przeżywanych – fenomenologiczne inspiracje dla andragogik*i, „*Edukacja Dorosłych*" 2014, nr 2, s. 91–104.
24. Słowińska S. (red.) (2015a), *Inicjatywy angażujące osoby 50+ jako przestrzeń indywidualnego rozwoju i kształtowania kapitału społecznego*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra.
25. Słowińska S. (2015b), *Aktywność kulturalna osób 50+ jako przestrzeń rozwijania kapitału społecznego – konteksty teoretyczne*, [w:] S. Słowińska (red.), *Inicjatywy angażujące osoby 50+ jako przestrzeń indywidualnego rozwoju i kształtowania ka-*

pitału społecznego, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra.
26. Szarota Z., Łaszyn J. (2012), *Autopercepcja dojrzałych kobiet*, „Ruch Pedagogiczny", nr 2, s. 83–101.
27. Szlendak T. (2010), *Aktywność kulturalna,* [w:] W.J. Burszta i in., *Kultura miejska w Polsce z perspektywy interdyscyplinarnych badań jakościowych*, NCK, Warszawa, s. 112–143.

Cultural activity in the experience of women over 50 and its emancipatory dimension

Key words: women over 50, cultural activity, subjective meanings, emancipation, the small life-world.

Summary: The paper refers to the results of those over 50 years old engaged in institutionally organized cultural activity acquired within the project *Initiative with the participation of the 50+ and the development of social capital in the Lubuskie province – diagnosis and evaluation.* For the purposes of the paper part of the empirical material was re-used, namely material from the interviews with the already professionally inactive women. The objective of the analysis is to reconstruct the way in which the interviewed women experience their cultural activity. It is a phenomenological issue, since phenomenology is in fact interested in how the world appears to the people. The base of the research is A. Schütz's phenomenology, offering to focus on how the people experience and understand the world.
Therefore preliminary theoretical findings were limited while reconstructing subjective meanings given to the experience in order not to appropriate the world of meaning the women assign to their experience. However, the premise of the paper is also to exceed the individual perspective and to interpret reconstructed meanings of their experience in a specific theoretical context. The emancipating educational theory and the small life-worlds concept were used for this purpose. As a result of the analysis two basic types in which the women over 50 experience their cultural activity: „I was always active" and „it's time for me" will be discussed in the paper.

Dane do korespondencji:
Dr Sylwia Słowińska
Zakład Animacji Kultury i Andragogiki
Wydz. Pedagogiki, Psychologii i Socjologii
Uniwersytet Zielonogórski
e-mail: s.slowinska@ips.uz.zgora.pl

Dr Małgorzata Olejarz
Zakład Animacji Kultury i Andragogiki
Wydz. Pedagogiki, Psychologii i Socjologii
Uniwersytet Zielonogórski
e-mail: m.olejarz@ips.uz.zgora.pl

Edukacja Dorosłych 2016, nr 2 ISSN 1230-929 X

Elżbieta Kościńska

STYLE ŻYCIA SENIORÓW CHORYCH NA CUKRZYCĘ

Słowa kluczowe: choroba przewlekła, senior, styl życia.

Streszczenie: W artykule zawarte są teoretyczne rozważania na temat choroby przewlekłej, jaką jest cukrzyca oraz nad stylem życia i jego uwarunkowaniach. Autorka przedstawia wyniki badań własnych prowadzonych na temat stylu życia seniorów z cukrzycą typu 2. Na podstawie uzyskanych wyników badań wyodrębniono styl dominujący, najbardziej rozpowszechniony: „Unikanie wyborów egzystencjalnych" i style alternatywne: „Aktywni w sieci ograniczeń", „Na pograniczu poświęcenia i ofiary", „Nastawienie na korzystanie z przyjemności życia i »używanie życia«„ realizowane przez nieliczne osoby.

Wprowadzenie

Przeobrażenia związane z rozwojem cywilizacji dokonujące się we współczesnym świecie, pogarszający się stan zdrowia społeczeństwa (rozwój tzw. chorób cywilizacyjnych) znajdują swój wyraz na płaszczyźnie życia jednostkowego, w formach codziennej aktywności jednostek, pracy zawodowej, życiu towarzyskim, rodzinnym, dążeniach oraz zachowaniach zdrowotnych. Przykładem choroby cywilizacyjnej, która wpływa na sposób funkcjonowania jednostek, jest coraz częściej rozpoznawana na całym świecie cukrzyca. W krajach rozwijających się częstość występowania tej choroby wzrasta lawinowo. W 2010 roku na świecie chorowało na nią 285 milionów ludzi, w 2030 roku liczba ta wzrośnie do 439 milionów (Chen, Magliano, Zimmet 2012), co wynika ze zmiany stylu życia, zmniejszenia aktywności fizycznej, wzrostu kaloryczności spożywanych posiłków, rozwoju nadwagi i otyłości. Dane Międzynarodowej Federacji Diabetologicznej pokazują, że odsetek chorych w Polsce w 2011 roku wynosił 10,6% populacji, z czego około 1/3 to osoby niezdiagnozowane (*International Diabetes Federation 2011*). Bardzo istotny wzrost zachorowań na cukrzycę jest obserwowany pomiędzy 40. a 70. rokiem życia (Jarosz, Dzieniszewski 2010). Badania populacyjne wykonane w Polsce wskazują, że częstość występowania cukrzycy w naszym kraju wśród osób powyżej 60. roku życia wynosi 21% (Sieradzki 2009).

Cukrzyca jest chorobą przewlekłą, która od momentu pojawienia się trwa do końca życia i wpływa na codzienne funkcjonowanie osób na nią cierpiących. Jej leczenie wiąże się z licznymi wymaganiami stawianymi pacjentom dotyczącymi przede wszystkim rygorystycznej samokontroli, co obniża jakość ich życia. Pacjenci są zmuszeni do dokonywania nawet kilka razy dziennie pomiarów stężenia glukozy we krwi, codziennego przyjmowania leków, przestrzegania zaleceń dietetycznych czy znacznego ograniczenia aktywności fizycznej. Dodatkowo choroba ta wpływa na ich funkcjonowanie fizyczne i psychiczne poprzez występowanie licznych epizodów hipo- czy hiperglikemii (Jack, Airhihenbuwa, Namageyo-Funa 2004). Cukrzyca to poważny powód przedwczesnej utraty zdolności do pracy i śmiertelności (Krzyżkowiak 2001). Niejednokrotnie prowadzi do inwalidztwa i skrócenia oczekiwanego okresu życia, przede wszystkim w następstwie rozwoju przewlekłych powikłań (Szczeklik-Kumala, Luźniak 2006). Chorzy na cukrzycę narażeni są na działanie wielu czynników stresorodnych. Zaliczyć do nich należy: perspektywę krótszego życia, perspektywę wystąpienia poważnych komplikacji związanych z cukrzycą, możliwość nieoczekiwanego wystąpienia reakcji insulinowych (hipoglikemia), częste hospitalizacje, infekcje, możliwość dziedziczenia cukrzycy przez dzieci. W związku z licznymi powikłaniami cukrzyca może prowadzić do pojawienia się zaburzeń w różnych sferach życia jednostki.

Styl życia – podstawy teoretyczne

Pojęcie „stylu życia" w naukach społecznych powraca coraz częściej w rozważaniach poświęconych współczesnym społeczeństwom. Styl życia jest określeniem, które odnosić można zarówno do zbiorowości społecznych, jak i jednostek. Funkcjonuje on jako kategoria pojęciowa obok takich kategorii (lub nawet zamiennie) jak sposób życia, wzory zachowań, jakość i poziom życia, wartości i postawy. Według Andrzeja Sicińskiego (2002, s. 22–24) styl życia oznacza *zespół codziennych zachowań (sposób „postępowania", aktywność życiową), specyficzny dla danej zbiorowości lub jednostki […]. Założeniem koncepcji „stylu" jest odnoszenie go do sytuacji, w których istnieje jakaś, choćby minimalna, możliwość wyboru […]. Szczególnie interesującą perspektywą rozważania stylu życia jest właśnie perspektywa wyborów dokonywanych przez ludzi w ich życiu codziennym.* Styl życia jest kategorią syntetyzującą wybory dokonywane w bardzo różnych obszarach życia codziennego jednostek. Obejmuje zarówno stosunek do pracy, czasu wolnego, preferencje kulturalne i kulinarne, skłonność do podejmowania ryzyka i orientację na bezpieczeństwo socjalne etc. Przyjmując kryteria klasyfikacyjne dotyczące wyborów, A. Siciński wyróżnił sześć podstawowych kategorii wyborów odpowiadających sześciu typom stylów życia. Są to:

I. **Styl życia w sytuacji ograniczonych możliwości dokonywania wyboru.** Cechują go ograniczenia możliwości wyboru, które mają różny charakter.

Mogą być związane z czynnikami ekologicznymi, ekonomicznymi, systemem społeczno-politycznym, stanem techniki, mogą też wynikać z indywidualnych cech poszczególnych jednostek.

II. **Styl życia polegający na unikaniu dokonywania wyboru.** Geneza wariantów tego typu stylu życia może być rozmaita. Wszystkie cechują się „wycofaniem" będącym jednym ze sposobów adaptacji.
III. **Styl życia będący poszukiwaniem drogi życiowej, naczelnych wartości itp.** Ten typ to poszukiwanie własnego stylu życia.
IV. **Styl życia nastawiony na działanie jako cel sam w sobie.** Obejmuje sytuacje, gdy dla działającego podmiotu ważne jest przede wszystkim działanie jako takie, a nie tylko określone rezultaty.
V. **Styl życia nastawiony na zachowawczy skutek działań.** Charakterystyczną cechą tego stylu jest to, iż życie codzienne ludzi, ich aktywność mają głównie charakter zachowawczy. Obejmuje on dwa rodzaje adaptacji: „konformizm" i „rytualizm".
VI. **Styl życia nastawiony na działania prowadzące do zmiany.** Charakteryzuje się orientacją działań na pewną zmianę, na osiągnięcia (Siciński 2002).

Styl życia zależy od warunków środowiska zewnętrznego, społecznego, kulturowego, od sytuacji ekonomiczno-politycznej państwa, od uznawanych przez jednostkę norm, wartości i przekonań oraz umiejętności życia.

Pojęcia „styl życia" *nie da się zdefiniować wyłącznie w kategoriach wzorów kultury i układów społecznych, ponieważ styl życia jest zdeterminowany również przez ludzki organizm, a więc odnieść je trzeba także do pojęcia „zdrowie"* (Pawełczyńska 1976, s. 144). Jest rzeczą ważną, aby prowadząc studia nad stylem życia, nie pominąć kategorii ludzi chorych przewlekle i podjąć badania, które ujawniłyby, jak dalece styl życia osób chorych przewlekle jest zdeterminowany „biologią", a jak dalece jest on uwarunkowany ich społeczną sytuacją, jakie możliwości wzbogacania stylu życia ludzi chorych przewlekle są możliwe.

Ramy życia współczesnego człowieka określa układ warunków historycznych i zjawisk charakterystycznych dla szybkiego tempa rozwoju i postępu cywilizacji. Te ramy życia można traktować jako środowisko zdrowia. Styl życia rozumiany jako zespół codziennych zachowań określony jest przez wymogi stawiane człowiekowi i przez reakcje człowieka na te wymogi. Ludzkie życie upływa w rytmie pracy i wypoczynku, natężenie tego rytmu różni się jednak w zależności od wieku, stanu zdrowia, wydolności psychicznej. *W zależności od tego, jaki jest stan fizyczny i nerwowy człowieka, jaka jest jego indywidualna witalność i odporność, w jakim rytmie i nasileniu zdolny jest wydatkować swoją energię, różnią się jego wybory i, w konsekwencji, sposoby zachowań* (Pawełczyńska 1976, s. 138).

Ograniczenia związane z chorobą, a także powinności łączące się z rolą chorego upośledzają możliwości pełnienia ważnych ról społecznych. Choroba

oznacza zasadniczą i niepomyślną zmianę w sytuacji człowieka (Heszen-Niejodek 2000). Następstwa choroby powodują gwałtowne zmiany zachowań albo łączą się z całkowitą transformacją dotychczas ustabilizowanej sytuacji życiowej i wymagają pełnej lub częściowej rezygnacji z pełnionych uprzednio ról społecznych. W chorobie przewlekłej chory zmuszony jest przeorganizować swój dotychczasowy układ celów (Tobiasz-Adamczyk 1995). *Choroby chroniczne i przewlekłe, choroby ciężkie – zmniejszając trwale lub okresowo sprawność organizmu – wpływają zasadniczo na styl ludzkiego życia* (Pawełczyńska 1976, s. 145).

Założenia metodologiczne badań[1]

Badania przeprowadzono w miesiącach czerwiec – wrzesień w 2015 roku w poradniach diabetologicznych w Toruniu. Prezentowane wyniki dotyczą 100 osób z rozpoznaniem klinicznym cukrzycy typu 2. Głównym kryterium doboru uczyniono wiek badanych. Dokonując doboru grupy, kierowano się klasyfikacją wiekową proponowaną przez Światową Organizację Zdrowia (WHO) i do badań zaproszono seniorów w wieku 60 i więcej lat.

Wykonawcami badań oprócz autorki były pielęgniarki pracujące w poradniach diabetologicznych. Uczestniczące w projekcie badaczki w toku dwóch spotkań roboczych zaznajomione zostały z ideą badania i jego podbudową teoretyczną. Przygotowanie polegało także na wykonaniu jednorazowego badania treningowego. Przebieg tego badania był dokładnie analizowany i omawiany. Badaczki zaopatrzone zostały ponadto w dość szczegółowe dyspozycje obejmujące zalecane sposoby postępowania w trakcie badań. Dysponowały także materiałem pomocniczym, czyli zestawieniem problemów i tematów do rozmów obejmującym podstawowe obszary życia codziennego istotne z punktu widzenia stylu życia ludzi z cukrzycą.

Badania miały charakter indywidualny. Z każdym ankietowanym ankieterki spotkały się dwa razy. Na pierwszym spotkaniu, po nawiązaniu kontaktu z badanym, zapoznano go z celem badań. Badania przeprowadzono za pomocą autorskiego kwestionariusza ankiety. Pierwsze spotkanie trwało od 1 do 2 godz. Następnie badaczki umówiły się na kolejne spotkanie w celu przeprowadzenia wywiadu. Wywiad miał charakter rozmowy i był nagrywany, a następnie poddany transkrypcji. Ankieterki sugerowały tylko temat rozmowy bez zadawania szczegółowych pytań. Dzięki takiemu postępowaniu ankietowani sami drążyli w głąb zagadnień, samodzielnie konstruowali swoją wypowiedź i stopień „głę-

[1] Prezentowane badania są wycinkiem badań nt. *Styl życia seniorów z cukrzycą typu 2*. Pierwsze badania na temat stylu życia osób z cukrzycą typu 2. autorka przeprowadziła w 2003 roku (niepublikowana praca doktorska 2004). W badaniach przeprowadzonych w 2003 roku udział brały osoby od 41 r.ż., w obecnych badaniach osoby od 60 r.ż., co wynika z zainteresowań autorki problematyką seniorów. Pełna analiza będzie opublikowana po zakończeniu badań.

bokości" własnej narracji. Zakres treściowy wywiadu odpowiadał treści ankiety, często stanowił uzupełnienie lub poszerzenie informacji zawartych w ankiecie.

Charakterystyka badanych seniorów

Badani seniorzy byli w wieku od 60 do 82 lat (śr. 69 lat), z rozpoznaniem klinicznym cukrzycy typu 2. Największą grupę stanowiły osoby w przedziale wiekowym 60–70 lat, a najmniejszą 75–82 lat. Wykształcenie respondentów było zróżnicowane: od niepełnego podstawowego (3) do wyższego (8), większość respondentów (68) to kobiety. Najwięcej badanych mieszkało ze współmałżonkiem (63), z dziećmi i z ich rodzinami (32), 5 samotnie.

Celem badań było poznanie stylu życia seniorów chorych na cukrzycę typu 2.

Problemy badawcze

W trakcie badań starano się uzyskać odpowiedzi na następujące problemy badawcze:

Jakie style życia przejawiają seniorzy chorujący na cukrzycę typu 2?

Czy wśród przejawianych stylów życia można wyróżnić style dominujące i alternatywne?

Style życia seniorów

Podstawą tworzenia typologii stylów życia stały się informacje uzyskane w toku badań dotyczące zachowań badanych seniorów z cukrzycą typu 2. w różnych aspektach życia. Analizując zebrane informacje, w najogólniejszym ujęciu wyróżnić można w badanej grupie style życia dominujące, najbardziej rozpowszechnione, i alternatywne, realizowane przez nieliczne osoby (Siciński 2002). W wyróżnionych stylach życia starano się najpełniej oddać istotę danego stylu:

1. Aktywni w sieci ograniczeń – (24 osoby), styl ukierunkowany na osiągnięcia, na adaptację do życia w chorobie, w tym stylu można wyróżnić następujące typy:
   a) orientacja na rodzinę,
   b) orientacja na działalność społeczną.
2. Nastawieni na korzystanie z przyjemności życia – (2 osoby), wyróżniono w nim styl życia określony jako:
   a) „życie na luzie", korzystanie z wszelkich możliwości cieszenia się życiem, „używanie" życia.
3. Unikający wyborów egzystencjalnych – (65 osób), wycofywanie się jako jeden ze sposobów adaptacji do sytuacji choroby, wyróżniono w nim styl życia określony jako:

a) „zmęczenie" jako dominująca cecha życia codziennego.

4. Na pograniczu poświęcenia i ofiary – (9 osób), rysem dlań znamiennym jest akceptacja choroby i potraktowanie jej jako ofiary dla wyższych celów, chęć poświęcenia swojego cierpienia Bogu:
   a) ucieczka w modlitwę.

Stworzona typologia jest próbą odzwierciedlenia strategii życiowych seniorów przewlekle chorych, nie aspiruje do miana uniwersalnej, zmierza tylko do wskazania dominujących tendencji. Dominującym stylem życia przejawianym przez 65 badanych seniorów jest styl określony jako „unikanie wyborów egzystencjalnych". Pozostali badani przejawiali alternatywne style życia, wśród których dominuje styl życia określony jako „aktywni w sieci ograniczeń" – 24 badanych. Najmniej badanych (2) przejawiało styl życia nastawiony na korzystanie z przyjemności życia i „używanie" życia. Poniżej przedstawiona jest krótka analiza każdego stylu życia oraz opisy przypadków osób przejawiających dany styl życia.

Unikanie wyborów egzystencjalnych

„Zmęczenie" jako dominująca cecha życia codziennego – podobnie jak w badaniach przeprowadzonych w 2003 roku, przejawia go najwięcej respondentów. Ten typ stylu życia charakteryzuje wycofanie się badanych z różnych aspektów życia jako ich adaptacja do zaistniałej sytuacji choroby. Reprezentanci tego typu stylu życia nie przejawiają dominującej aktywności w żadnej sferze. Można by rzec – „żyją po troszeczku" w kilku obszarach życia. Badani nie przejawiają aktywności społecznej i kulturalnej, bardzo niska jest również aktywność towarzyska. Z obecnych badań wynika, że tylko jedna osoba podejmuje aktywność zawodową w niepełnym wymiarze czasu pracy, w przeciwieństwie do badań wcześniejszych, gdzie seniorzy wykazywali taką aktywność. Wykazywali również nieco większe zaangażowanie w życie kulturalne. Zaangażowanie w życie rodzinne i religijne seniorów jest zbliżone w obydwu badaniach. Wyniki obecnych badań wskazują na większą aktywność fizyczną seniorów. W obydwu badaniach dominują głównie bierne formy spędzania czasu wolnego, takie jak oglądanie TV i rozwiązywanie krzyżówek.

Człowiek zmęczony – sylwetka Pani Z.

P.Z. ma 60 lat, jest mężatką. Razem z mężem, córką i jej rodziną mieszka w mieście, w domu jednorodzinnym. P.Z. posiada wykształcenie zawodowe, od 2005 roku jest na rencie chorobowej. Na cukrzycę choruje od 2004 roku. Stan swojego zdrowia P.Z. ocenia jako zły. Przed chorobą P.Z. pracowała w systemie całodobowym jako ekspedientka w sklepie spożywczym. Jak sama o sobie mówi: *...byłam osobą wesołą, bardzo lubiłam towarzystwo innych osób. Często z mężem umawialiśmy się ze znajomymi na brydża. Latem mieliśmy wspólne wypady nad jezioro i do lasu (uśmiech na twarzy respondentki) […] teraz to*

wszystko się zmieniło. Mąż i znajomi wciąż nalegają na to, abym była tak jak kiedyś, ale ja nie mam na to ani siły, ani ochoty (smutek na twarzy respondentki). P. Z. jest osobą otyłą i w związku z tym, lekarz zalecił jej regularną aktywność fizyczną, najlepiej nordic walking i pływanie. Jednak, jak twierdzi badana: *nie mam ochoty na żadną aktywność, nie chcę mi się chodzić z kijkami, bardzo szybko się męczę. Córka wykupiła mi karnet na basen, ale i to jest dla mnie zbyt ciężkie. Jak wszyscy mnie ponaglają, to idę raz na jakiś czas popływać, dla świętego spokoju. Ja bym najchętniej posiedziała w domu i poczytała albo rozwiązywała krzyżówki.* P.Z. prowadzi bardzo ubogie życie towarzyskie. Spotyka się ze znajomymi i z koleżankami z pracy tylko wówczas, gdy córka ich zaprosi, a z rodziną tylko przy okazji świąt lub innych uroczystości. *Czasami córka i mąż zapraszają znajomych na brydża, ale mnie to denerwuje. Ja lubię spokój i ciszę. Wystarczy, że mam towarzystwo swoich bliskich (męża, córki, wnuków i zięcia). Kiedy jest ładna pogoda, pracuję na działce, bardzo lubię uprawiać kwiaty i warzywa […] pomagam w domu.* Życie codzienne P.Z. jest bardzo monotonne, dzień podobny do dnia. P.Z. jest osobą wierzącą, ale do kościoła chodzi bardzo rzadko: *[…], modlę się, jak odczuwam taką potrzebę.* P.Z. czuje się przytłoczona chorobą, nie może pogodzić się z tym, że do końca życia jest skazana na przyjmowanie insuliny. Jest wdzięczna swojej rodzinie za to, że starają się rozumieć jej zachowanie i pomagają jej: *[…] kocham swoją rodzinę, znoszą moje nerwy, dzięki nim jakoś sobie radzę.*

Aktywni w sieci ograniczeń

„Orientacja na rodzinę" – badani przejawiający ten typ stylu życia realizują się poprzez zaangażowanie w życie rodzinne, żyją głównie dla rodziny. Ich głównym zajęciem jest pomoc w wychowywaniu wnuków, prowadzenie gospodarstwa domowego dzieci (sprzątanie, zakupy itp.). Przejawiają bardzo małą aktywność społeczną, nie udzielają się również w życiu towarzyskim i kulturalnym. Zaangażowanie badanych w życie religijne można ocenić jako średnie. Zaangażowani w życie rodzinne, badani mało czasu poświęcają na aktywność intelektualną.

„Orientacja na działalność społeczną" – zaangażowanie badanych w ten rodzaj działalności jest większe w badaniach obecnych w porównaniu z badaniami z 2003 roku i przejawiają je głównie mężczyźni. „Społecznicy" realizują swój styl życia z nastawieniem na uzyskanie pewnych zmian, zarówno w życiu osobistym, jak i społecznym. Swoją energię życiową angażują na rzecz poprawy życia diabetyków, działając w regionalnych kołach diabetyków, rencistów, emerytów. Badani przejawiający ten typ stylu życia są również zaangażowani w życie religijne i wykazują dużą aktywność fizyczną (w porównaniu z reprezentantami pozostałych stylów życia). Zdecydowanie mniej angażują się w pomoc rodzinie. Wyniki badań z 2003 roku wskazywały na podejmowanie przez badanych reprezentujących styl życia „Aktywni w sieci ograniczeń" aktywności

zawodowej, jednak z obecnych badań wynika, że aktywność zawodową z niepełnym wymiarze czasu podejmuje tylko jedna osoba.

Aktywność społeczna jako szansa odnalezienia sensu życia – strategia Pana K.

P.K. ma 75 lat. Posiada wykształcenie wyższe, jest emerytowanym nauczycielem. Wraz z żoną mieszka w mieście, w trzypokojowym mieszkaniu. Dzieci są usamodzielnione i mieszkają w innym mieście. P.K. na cukrzycę choruje od 65 r.ż., od początku jest leczony insuliną. Jest zadowolony ze swojego stanu zdrowia, *[...] bywało gorzej, teraz nie mogę narzekać, oby tak dalej [...], zawsze trzeba się cieszyć, bo może być gorzej* (pojawia się uśmiech na twarzy badanego). Jako nauczyciel zawsze przejawiał dużą pasję do działań społecznych i *[...] tak mi pozostało do dziś. Choroba nie przeszkadza mi w realizowaniu mojej pasji, wręcz przeciwnie, poszerzają się moje możliwości.* P.K. bardzo intensywnie udziela się w Regionalnym Kole Diabetyków, organizuje spotkania dla emerytowanych nauczycieli, chętnie dzieli się wiedzą na temat cukrzycy i jej profilaktyki. Dla zachowania dobrej kondycji fizycznej i psychicznej przynajmniej trzy razy w tygodniu po dwie godziny jeździ na rowerze, żałuje tylko, że nie może do tej aktywności namówić swojej żony. *[...] Żona bardzo lubi spacerować, więc w wolnym czasie dużo spacerujemy.* Jedynym mankamentem jest to, że ma ciągle mało czasu, *[...] chociaż jestem na emeryturze, to mam mało czasu na realizację moich wszystkich zainteresowań, choroba w niczym mi nie przeszkadza, ale brak czasu – tak.*

Nastawienie na korzystanie z przyjemności życia i „używanie" życia

„Życie na luzie", korzystanie z wszelkich możliwości cieszenia się życiem, „używanie" życia – ten typ stylu życia przejawiają tylko 2 dwie kobiety. Wyniki badań z 2003 roku ukazały trzy osoby przejawiający ten styl życia, ale były to osoby młodsze, które nie ukończyły 60 lat. Styl ten zorientowany jest przede wszystkim na aktywność własną, na działanie, które uważa się za cenne samo w sobie. Osoby przejawiające ten typ stylu życia nastawione są na własne przyjemności, można rzec, że ich życiową domeną jest zasada *muszę używać życia dopóki jeszcze mogę*. Cechą dominującą jest tu duża aktywność kulturalna i towarzyska. W miarę swoich możliwości badane wyjeżdżają na wycieczki krajowe i zagraniczne. Wszystkie inne obszary życia podporządkowują tym przyjemnościom.

Aktywne życie Pani Z.

P.Z. ma 61 lat, na cukrzycę choruje od 36 r.ż., jest leczona insuliną. P.Z. mieszka sama w mieście, ma ładne i nowocześnie wyposażone mieszkanie. Córka P.Z. mieszka w Szkocji, ale utrzymują ze sobą częste kontakty. Raz do roku odwiedzają się albo w Polsce, albo w Szkocji. P.Z. jest osobą zamożną, do 56 r.ż. pracowała w dobrze prosperującej firmie jako główna księgowa, w tej

chwili pracuje na umowę zlecenie. Jak sama twierdzi *[…] nie pracuję dla pieniędzy, ale raczej dla podtrzymania kontaktów z ludźmi.* Pojawienie się choroby wiele zmieniło w życiu P.Z. *[…] jak rozpoznali u mnie cukrzycę, nie chciałam o tym słyszeć, buntowałam się, martwiłam się o swoją córkę. Robiłam wszystko, aby nie myśleć o chorobie. Zrobiłam nawet prawo jazdy, skończyłam dwa kursy, wszystko po to, aby udowodnić wszystkim, że nie jestem chora. Długo trwało zanim przyszło moje opamiętanie się, ale niczego nie żałuję.* Po około pół roku od diagnozy P.Z. zaczęła systematycznie kontrolować swój poziom cukru i przestrzegać zaleceń lekarza w zakresie odżywiania. Wyniki badań były zadowalające. P.Z. zrozumiała, że bunt niewiele jej pomoże i, jeśli chce żyć i nie dopuścić do powikłań choroby, musi nadal tych zaleceń przestrzegać. P.Z. jest bardzo aktywna i choroba niemal w niczym jej nie przeszkadza. Raz w roku wyjeżdża do sanatorium, bardzo często chodzi do kina i teatru, spotyka się z przyjaciółmi. *[…] choroba uświadomiła mi, że muszę zacząć żyć dla siebie, korzystać z życia ile się tylko da, jednocześnie dbając o dobre wyniki.*

Na pograniczu poświęcenia i ofiary

„Ucieczka w modlitwę" – rysem znamiennym tego typu stylu życia jest akceptacja choroby jako przeznaczenia. Reprezentanci tego typu stylu życia traktują chorobę jako poświęcenie i zadośćuczynienie. Przez modlitwę i aktywne uczestnictwo w życiu religijnym pragną poświęcić swoje cierpienie Bogu. Cechą znamienną tego typu stylu życia jest duże zaangażowanie w życie religijne. Badani deklarowali ciągłe trwanie w modlitwie, uczestnictwo w nabożeństwach kościelnych, wielu z nich uczestniczy we mszy św. każdego dnia. Zaangażowanie w życie religijne przejawia się również w działalności społecznej na rzecz Kościoła, uczestnictwie w pielgrzymkach, często nawet zagranicznych.

Zaufanie Panu Bogu – życie Pana W.

P.W. ma 69 lat, na cukrzycę choruje od 58 r.ż., jest leczony insuliną. Od 64 roku życia jest na emeryturze. Wraz z żoną mieszka na wsi. P.W. posiada wykształcenie średnie, jest technologiem żywienia. Fakt ten sprawia, że wiedza P.W. na temat sposobu odżywiania się jest bardzo dobra. Stan swojego zdrowia P.W. ocenia jako dobry. Rytm dnia P.W. jest bardzo zorganizowany. Każdego dnia razem z żoną wstają o godz. 7.00. P.W. i jego żona są osobami głęboko wierzącymi. Oboje wierzą, że obowiązkiem każdego człowieka jest dbanie o zdrowie własne, ale ostateczny wynik zależy od Boga i, bez względu na końcowy efekt, nie należy się temu sprzeciwiać. Po porannej toalecie wspólnie odmawiają poranną modlitwę, następnie P.W. podaje sobie insulinę i wspólnie z żoną jedzą śniadanie. Kolejnym etapem dnia dla P.W. jest majsterkowanie i praca na działce. W wolnych chwilach P.W. czyta, spaceruje, ale najwięcej czasu poświęca na medytacje. Każdego roku razem z żoną uczestniczą w pielgrzymce do Częstochowy. Obydwoje dużo czytają i słuchają rozgłośni Radia

Maryja. Głównym zainteresowaniem P.W. w tej chwili jest angażowanie lokalnej ludności w działalność organizacji kościelnych, takich jak: Stowarzyszenie Rodzin Katolickich i Ruchu Domowego Kościoła. P.W. razem z żoną mieszkają na wsi od 2010 roku. Jak twierdzi badany: *jestem rozczarowany stosunkiem mieszkańców mojej wsi do Kościoła i ich małym zaangażowaniem w życie parafialne. Naszym celem (moim i żony) jest zachęcanie mieszkańców do tej aktywności.* P.W. mówi, że w młodości interesowało go wiele rzeczy, ale w tej chwili skupia się przede wszystkim na życiu duchowym. *Od chwili, kiedy pojawiła się choroba wiem, że sprawy przyziemne nie mają znaczenia. Zawsze dbałem o swoje zdrowie, byłem aktywny i zdrowo się odżywiałem, nikt w rodzinie nie chorował na cukrzycę. Jak powiedział lekarz, jestem zaprzeczeniem wszystkich hipotez potwierdzających przyczyny cukrzycy. Dla mnie jest jednak jasne, że choroba pojawiła się po to, abym uświadomił sobie fakt, że jesteśmy z woli Boga i jego woli powinniśmy się poddać.* W wypowiedziach P.K. dominuje przede wszystkim troska o dobro duchowe swoje i swojej rodziny.

Konkluzja

Wyniki badań prezentowanych w tym tekście, jak i przywoływanych z 2003 roku (w których wśród 327 badanych uczestniczyły 83 osoby po 60. r.ż) pokazały, że seniorzy chorujący na cukrzycę przejawiają różne style życia. Dominującym stylem życia w obydwu badaniach jest styl określony jako „Unikanie wyborów egzystencjalnych". Badani przejawiający powyższy styl życia unikają różnych aktywności w życiu codziennym. Można przyjąć, że ograniczają realizację podstawowych ról społecznych i wchodzą w rolę chorego. Zasadność tej tezy ma dwa podstawowe źródła. Po pierwsze warunki egzystencji człowieka cechują się dużą zmiennością i niezależnie od choroby ma on różne szanse na to, by być w życiu aktywnym (Słońska 1988). Człowiek choruje nie tylko *jako organizm biologiczny, ale także jako jednostka psychospołeczna, żyjąca wśród innych ludzi w określonych czasowo i przestrzennie warunkach, jako istota przynależna do różnych grup społecznych* (Tobiasz-Adamczyk 1995, s. 9). Po drugie treści, które niesie ze sobą choroba są również bardzo zróżnicowane. Stąd sytuacja powstała w wyniku pojawienia się choroby może znacznie odbiegać lub nie różnić się prawie wcale od sytuacji sprzed zachorowania (Słońska, 1988).

Dane empiryczne przedstawione w niniejszym opracowaniu wskazują na to, iż cukrzyca nie zawsze prowadzi do unikania aktywności i przyjmowania biernego stylu życia. Świadczą o tym przykłady osób prezentujących alternatywne style życia, chociaż przejawiane są one przez zdecydowanie mniejszą liczbę badanych.

Nasuwa się więc pytanie: co powoduje, że osoby dotknięte tą samą chorobą przejawiają różne style życia? W literaturze przedmiotu analizowane są różne aspekty związane z występowaniem choroby przewlekłej, które w konsekwencji

mogą różnicować style życia osób chorych. Nie zostały one uwzględnione na tym etapie badań, chociaż można domniemywać, że ich wpływ na przejawiane style życia był znaczny. Warto zatem, podsumowując tę część badań, zaakcentować chociaż wybrane aspekty.

Badając style życia, nie można pominąć znaczenia, jakie dla danego człowieka ma jego choroba, gdyż jego zachowania i styl życia kształtować się będą w zależności od sposobu podejścia do tego stanu. Choroba może być traktowana jako *[…] wyzwanie, jako jedna z wielu trudnych sytuacji życiowych, które wymagają odpowiednio elastycznych sposobów przezwyciężania […], jako kara zasłużona lub niesprawiedliwa […] może wówczas wyzwolić postawę biernego poddania się losowi, akceptacji, a nawet pewnych zmian norm moralnych, sposobu widzenia sensu życia […], choroba jako ulga pomagająca w uwolnieniu się od trudnych problemów, wymagań, odpowiedzialności* (Tobiasz-Adamczyk 1995, s. 33).

W przebiegu choroby i w efekcie wydłużenia czasu jej trwania chory jest coraz bardziej narażony na pojawienie się powikłań. Bieg lat powoduje zmiany w zakresie pełnionych ról społecznych. Chory więc musi zmierzyć się z wielością wariantów sytuacji współtworzonych przez chorobę i upływ czasu. Sytuacje te mogą sprzyjać niezależności bądź uzależnieniu od choroby. W związku z tym chory może być zmuszony albo może odczuwać potrzebę czy konieczność ograniczenia realizacji przypisanych mu ról społecznych (pełnienia roli chorego). W przypadku skrajnie różnym może odczuwać potrzebę, a zarazem mieć możliwość, pełnej aktywności w życiu społecznym przy jednoczesnej realizacji roli pacjenta (Słońska 1988).

Ze względu na liczebność badanej grupy trudno mówić o zasięgu i popularności stylów życia, które zaobserwowano w przytaczanych badaniach. Można natomiast wskazać na zjawiska, które wydają się szczególnie istotne. Na uwagę zasługują różne postaci wycofania się, bierności, rezygnacji z działań w obszarze różnych aspektów życia. Należy również podkreślić, że w prezentowanych badaniach, oprócz wieku respondentów, nie uwzględniono innych czynników, które celowo zostały wspomniane powyżej.

Bibliografia

1. Chen L., Magliano D.J., Zimmet P.Z. (2012), *The worldwide epidemiology of type 2 diabetes mellitus – present and future perspectives*, „Nat. Rev. Endocrinol.”; 8: 228–236.
2. Heszen-Niejodek I. (2000), *Teoria stresu psychologicznego i radzenia sobie,* [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki. Jednostka w społeczeństwie i elementy psychologii stosowanej,* tom 3. Wyd. I, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk, s. 465–492.
3. *International Diabetes Federation. 2011. IDF Diabetes Atlas*. Fifth edition. Brussels Belgium: International Diabetes Federation; www.idf.org/diabetesatlas (05.05.2016).

4. Jack L., Airhihenbuwa C., Namageyo-Funa A. (2004), *The psychosocial aspects of diabetes care. Using collaborative care to manage older adults with diabetes*, „Geriatrics"; 59, s. 26–34.
5. Jarosz M., Dzieniszewski J. (2010), *Cukrzyca. Zapobieganie i leczenie*, Wyd. PZWL, Warszawa.
6. Krzyżkowiak W. (2001), *Depresja u osób chorujących na cukrzycę*, „Medycyna Metaboliczna"; 4, s. 54–57.
7. Pawełczyńska A. (1976), *Style życia w epoce przemian, determinanty i układy odniesienia,* [w:] A. Siciński (red), *Styl życia. Koncepcje, propozycje, odniesienia,* Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa, s. 137–179.
8. Siciński A. (2002), *Styl życia, kultura, wybór*, Wydawnictwo IFIS PAN, Warszawa.
9. Sieradzki J. (2009), *Cukrzyca. Kompendium,* Wyd. Via Medica, Gdańsk.
10. Słońska Z. (1988), *Życie codzienne chorych na cukrzycę,* Wyd. PAN, Warszawa.
11. Szczeklik-Kumala Z., Luźniak P. (2006), *Cukrzyca a miażdżyca: zależności epidemiologiczne,* „Medycyna Metaboliczna"; 2, s. 55–59.
12. Tobiasz-Adamczyk B. (1995), *Wybrane elementy socjologii zdrowia i choroby,* Wyd. I, Collegium Medicum UJ, Kraków.

Lifestyles of senior people with diabetes

Key words: chronic disease, senior, lifestyle.

Abstract: The article contains theoretical reflections on diabetes as a chronic disease, on the lifestyle and its conditioning. The author presents results of her own research on the lifestyle of people with type 2 diabetes. Based on achieved results the prevailing and the most widespread style has been determined as 'Avoiding existential choices,' accompanied by alternative styles: 'Active in the network of restrictions,' 'On the border between dedication and sacrifice,' 'Focus on enjoying pleasures of life and "using life", ' adopted by few.

Dane do korespondencji:
Dr Elżbieta Kościńska
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy
Wydział Pedagogiki i Psychologii
Instytut Pedagogiki
Zakład Pedagogiki Społecznej
e-mail: ellakos@o2.pl

Edukacja Dorosłych 2016, nr 2 ISSN 1230-929 X

Monika Chorab

STUDIOWANIE Z PERSPEKTYWY ELEMENTÓW REALIZACJI ROLI WSPÓLNOTOWEJ WE WSPÓŁCZESNEJ RZECZYWISTOŚCI UNIWERSYTECKIEJ

Słowa kluczowe: studiowanie, studenci, role społeczne, uniwersytet.

Streszczenie: Studiowanie tworzą złożone procesy edukacji (nauczania i uczenia się) oraz autoedukacji (samokształcenia i samowychowania). Studiowanie przebiega w związku i współzależności z podejmowaną i aktualnie realizowaną rolą wspólnotową (członka grup rówieśniczych, członka stowarzyszeń, związków, organizacji). Studiowanie przebiega na tle cech współczesnej rzeczywistości uniwersyteckiej. Fakt podejmowania studiów wyższych na uniwersytecie pozwala na wyodrębnienie studenckiej grupy społecznej, która została poddana analizom w ramach artykułu.

Artykuł stanowi raport z badań przeprowadzonych na terenie czterech najstarszych polskich uniwersytetów, element rozważań w obrębie pedagogiki szkoły wyższej oraz głos w dyskusji nad specyfiką studiowania we współczesnej rzeczywistości uniwersyteckiej.

Artykuł jest próbą diagnozy przebiegu studiowania, dokonaną z perspektywy realizacji elementów roli wspólnotowej w warunkach współczesnej rzeczywistości uniwersyteckiej oraz próbą odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób studiowanie – jego przebieg, zakres realizacji tworzących go składników, warunkowane jest aktualną (podejmowaną w toku studiów) rolą wspólnotową – czasem poświęcanym na realizację elementów roli wspólnotowej.

Wprowadzenie

Rzeczywistość uniwersytecka tworzy przestrzeń funkcjonowania studentów, których charakteryzuje wiek studiów, czyli okres nauki, zdobywania wykształcenia, wszechstronnego rozwoju osobowości oraz czas przygotowania się do pełnienie charakterystycznych dla człowieka dorosłego ról społecznych. Współcześni studenci w toku studiowania chętnie angażują się w działalność społeczną i wspólnotową w ramach grup funkcjonujących na terenie i poza uczelnią wyższą. Aktywność wspólnotowa ma charakter planowy i spontaniczny oraz jest naturalnym elementem studiowania rozumianego jako proces skiero-

wany ku zdobywaniu wiedzy i umiejętności oraz przygotowanie do aktywności zawodowej.

Artykuł jest próbą diagnozy przebiegu studiowania dokonaną z perspektywy realizacji elementów roli wspólnotowej w warunkach współczesnej rzeczywistości uniwersyteckiej oraz próbą odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób studiowanie – jego przebieg, zakres realizacji tworzących go składników warunkowane są aktualną (podejmowaną w toku studiów) rolą wspólnotową – czasem poświęcanym na realizację elementów roli wspólnotowej. Odpowiedź na to pytanie jest możliwa dzięki analizie form aktywności wspólnotowych podejmowanych przez studentów w toku studiowania wraz z diagnozą czasu, który studenci poświęcają na aktywność wspólnotową. Podstawą artykułu są cząstkowe wyniki badań przeprowadzonych na terenie czterech najstarszych polskich uniwersytetów, tj. w Uniwersytecie Jagiellońskim, Uniwersytecie Wrocławskim, Uniwersytecie Warszawskim i Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu[1]. Badania zostały rozpoczęte w roku akademickim 2012/2013 (w semestrze letnim) oraz kontynuowane w roku akademickim 2013/2014 (w semestrze zimowym). Badania przeprowadzono z zastosowaniem metodologii badań ilościowych i jakościowych. Zastosowano takie narzędzia jak: kwestionariusz ankiety, kwestionariusz wywiadu indywidualnego oraz esej. W badaniach wzięło udział 1048 studentów oraz 17 pracowników naukowych. Celem przeprowadzonych badań była diagnoza przebiegu, zakresu i specyfiki zjawisk, składających się na współczesny przebieg studiowania, dokonana z perspektywy podejmowanych i realizowanych przez studentów ról edukacyjnych i pozaedukacyjnych warunkowanych współczesną rzeczywistością uniwersytecką.

Koncepcja studiowania jako proces przebiegający w studenckiej grupie społecznej

Dla odpowiednio szerokiego ujęcia studiowania jako procesu istotne jest wydobycie podstawowych elementów. Studiowanie to świadomy i samodzielny wysiłek studentów skierowany ku zdobywaniu wiedzy i umiejętności oraz przygotowaniu do pracy zawodowej (Najduchowska, Wnuk Lipińska 1992). Studiowanie określa się jako *gruntowne poznawanie, badanie, dociekanie za pomocą analizy naukowej oraz uczenie się w celu opanowania określonego zestawu wiadomości i umiejętności* (Szerląg 2006, s. 126). Jednostką aktywną jest tu studiujący człowiek, który zgodnie z rozumieniem łacińskiego słowa

[1] Badania przeprowadzone zostały na potrzeby obronionej w czerwcu 2014 roku w Instytucie Pedagogiki UJ pracy doktorskiej pt. *Studiowanie z perspektywy ról społecznych studentów w toku stawania się rzeczywistości uniwersyteckiej*. Praca została napisana pod kierunkiem prof. dr hab. Janiny Kostkiewicz. Recenzentami pracy byli prof. dr hab. Marian Śnieżyński oraz prof. dr hab. Stanisław Palka. Rozprawa oraz zaprezentowane w niniejszym artykule wyniki badań nie były wcześniej publikowane.

studiosus jako miłośnik wiedzy dąży do niej w sposób gorliwy i zaangażowany (Niemiec 2007). Studiowanie jest zjawiskiem, które trwa nieustannie i ma swoją dynamikę, w tym okresy dużej intensywności i spowolnienia, a nawet zablokowania (Żłobicki 2006). Studiowanie prowadzi do wieloaspektowego rozwoju młodego człowieka. Rozwój jest możliwy dzięki podejmowanym przez studentów działaniom. Studiowanie postrzegane w perspektywie działań wynikających z obowiązków studenckich stanowi złożony układ procesów edukacji i autoedukacji, które przebiegają w perspektywie trzech stopni kształcenia wyższego – studiów I, II, III stopnia.

Studiowanie rozumiane jako proces (nauczania–uczenia się), aby był skuteczny musi być celowy (proces edukacji, cele, metody, środki i organizacja kształcenia jest przedmiotem dydaktyki szkoły wyższej) (Bauman 2006).

Studiowanie będące przedmiotem zainteresowania niniejszego artykułu przebiega na terenie i w ramach rzeczywistości danego uniwersytetu i, jak wskazuje Malewski, w perspektywie szerszej (pozauniwersyteckiej) rzeczywistości społecznej. Według autora współczesny uniwersytet pozostaje w relacjach zależności od rynku, ponadnarodowych korporacji oraz organizacji politycznych i społeczeństwa (Malewski 2008).

Wskazana koncepcja studiowania podkreśla jego złożoność, wieloaspektowość oraz dynamiczny przebieg w perspektywie trzech stopni kształcenia wyższego.

Przynależność do studenckiej grupy społecznej implikuje pozycje w grupie oraz status studenta, czyli miejsce w hierarchii grupy, zależne od konkretnej osoby, która kreuje własne uczestnictwo w zgodzie z indywidualnymi cechami osobowymi i potrzebami. Ze statusem powiązane są podejmowane przez studentów role społeczne oraz wynikające z nich obowiązki. Przedstawiciele grupy społecznej studentów są również członkami innych grup, takich jak np. rodzina, grupa koleżeńska, grupa zawodowa itp. W każdej z grup zajmują konkretną pozycję, realizują obowiązujące ich zadania wynikające ze statusu i pełnią przypisane role społeczne. Wszystkie role realizowane w charakterystycznych dla danej osoby grupach odniesienia tworzą układ ról typowych dla danej jednostki. Dzięki realizacji wszystkich ról jest ona w stanie utrzymać status studenta oraz inne charakteryzujące ją i istotne dla indywidualnej biografii statusy. Według F. Znanieckiego rola społeczna jest *określeniem uczestnictwa jednostki w życiu społecznym* (Znaniecki 2011, s. 271). Rolę społeczną najprościej można za J. Szczepańskim zdefiniować jako *względnie stały i spójny system zachowań, będących reakcjami na zachowanie się innych osób, przebiegające według mniej lub bardziej wyraźnie ustalonego wzoru, którego grupa oczekuje od swoich członków* (Szczepański 1970, s. 76). Podobnie definiował rolę społeczną F. Znaniecki, pisząc, że rola *jest systemem normatywnych stosunków między jednostką a częścią jej środowiska społecznego. System taki wyznacza ta część środowiska, ten krąg społeczny, z którym jednostka jest*

dostatecznie związana; że warunkuje jej jaźń społeczną tj. obraz tego, czym winna być dla innych i dla siebie (Znaniecki 1984, s. 530–531).

Role wspólnotowe podejmowane i realizowane w toku studiowania

W opinii badanych studiowanie sprzyja podejmowaniu ról wspólnotowych, które ze względu na specyfikę wieku studiów i warunki rzeczywistości uniwersyteckiej są niezwykle złożone. Fakt, że studenci są osobami pełnoletnimi determinuje podejmowaniu roli obywatela. Jak wskazują badani, młodzi ludzie w wieku studenckim mają już określone poglądy polityczne i świadomość obywatelską. Angażują się w prace społeczne, wydarzenia kulturalne. Według badanych studencka grupa społeczna to ludzie odpowiedzialni, którzy chętnie biorą czynny udział w tworzeniu państwa i świadomie podejmują swoje obowiązki obywatelskie (case 2, 5).

Studenci uczą się realizacji ról wspólnotowych, uczestnicząc w społeczności uniwersyteckiej, stając się elementem wspólnoty akademickiej i kultury studenckiej. Według badanych aktywność we wspólnocie uniwersyteckiej objawia się w wielorakich czynnościach – organizacji lub uczestnictwie w imprezach studenckich, działalności w kołach naukowych, samorządzie studenckim. Studenci uważają, że działalność społeczna podejmowana na terenie uczelni jest bardzo istotna dla ich rozwoju ze względu na fakt, że pozwala podwyższyć poziom wiedzy, rozwija umiejętności organizacyjne i samokontrolę oraz pozwala na indywidualny rozwój w wybranej dziedzinie życia społecznego. W opinii badanych organizacje działają prężnie, a ich układ na terenie uczelni jest bardzo rozbudowany, gdyż dotyczą każdej najmniejszej dziedziny życia uniwersyteckiego. Jako takie pozwalają studentom brać czynny udział w tworzeniu rzeczywistości uniwersyteckiej (case 3, 5, 10). Aktywność w organizacjach studenckich pozwala młodym ludziom na szeroki rozwój zainteresowań oraz przygotowuje do uczestnictwa w organizacjach, wspólnotach o charakterze lokalnym lub ogólnospołecznym.

Studenci równie aktywnie działają w organizacjach, które mają charakter zewnętrzny w stosunku do środowiska akademickiego. W tym wypadku działalność społeczna najczęściej sprowadza się do podejmowania roli wolontariusza. Rolę wolontariusza podejmuje 14,1% badanych, natomiast 20% planuje podjąć wolontariat w najbliższej przyszłości.

Podejmowanie roli wolontariusza nie zajmuje badanym zbyt dużo czasu. Największa grupa z 14,1% podejmujących wolontariat badanych – 62,4%, poświęca na działalność wolontariusza mniej niż 5 godzin w tygodniu, 28,2% z 14,1% podejmujących wolontariat badanych – 5–10 godzin, 3,5% z 14,1% podejmujących wolontariat badanych – 10–20 godzin, natomiast 5,9% podejmujących wolontariat badanych więcej niż 20 godzin.

Realizując rolę wolontariusza, studenci udzielają wsparcia różnym grupom potrzebujących. Realizujący rolę wolontariusza studenci najczęściej udzielają

wsparcia potrzebującym dzieciom, młodzieży (60,4% z 14,1% podejmujących wolontariat badanych), osobom dorosłym (34% z 14,1% podejmujących wolontariat badanych), instytucjom (14,6% z 14,1% podejmujących wolontariat badanych), osobom chorym (13,9% z 14,1% podejmujących wolontariat badanych), osobom starszym (13,2% z 14,1% podejmujących wolontariat badanych) oraz zwierzętom (7,6% z 14,1% podejmujących wolontariat badanych). Udzielając wsparcia wybranej grupie społecznej, badani realizują różne obowiązki i zadania. Badani studenci wskazują takie obowiązki jak opieka, wsparcie, wychowanie i nauka (w przypadku 59,8% z 14,1% podejmujących wolontariat badanych), praca biurowa (w przypadku 47,2% z 14,1% podejmujących wolontariat badanych), praca w terenie (w przypadku 23,6% z 14,1% podejmujących wolontariat badanych) oraz praca fizyczna (w przypadku 11,8% z 14,1% podejmujących wolontariat badanych).

Realizacja roli wolontariusza może łączyć się z aktywną działalnością i przynależnością do organizacji społecznej, co charakteryzuje 13,6% badanych studentów, a 22,1% planuje rozpocząć aktywność w organizacji społecznej w najbliższej przyszłości.

Organizacje społeczne, w których działa 13,6% badanych studentów, w większości przypadków mają charakter organizacji świeckich (52,9%), studenckich i naukowych (24,4%), kościelnych (12,6%).

Działalność w ramach wspólnotowej roli wolontariusza, według badanych studentów, obok pomocy potrzebującym pozwala na zdobycie doświadczenia w pracy z innymi ludźmi oraz podnoszenie kwalifikacji zawodowych (case 17). Studenci działają w instytucjach, które profilowo przystają do ich kierunku wykształcenia, co pozwala im na zdobycie cennego doświadczenia. Angażują się również w działalność pomocową dla konkretnej wybranej przez siebie grupy społecznej.

W ramach zestawu ról wspólnotowych nie można zapomnieć o roli kolegi, koleżanki, której podejmowanie i realizacja jest niezwykle ważnym elementem życia studenckiego. Większość badanych (43,3%) spotyka się ze znajomymi kolegami i koleżankami regularnie, 38,1% czasami, 17,6% rzadko, a jedynie 1% nigdy. Do grona znajomych badanych studentów należą głównie koledzy i koleżanki z uczelni (w przypadku 85,8% badanych), członkowie rodziny (w przypadku 42,3% badanych), koledzy i koleżanki z wcześniejszych szkół (w przypadku 26,6% badanych), koledzy i koleżanki wolontariusze (w przypadku 18,7% badanych), koledzy i koleżanki z pracy (w przypadku 15% badanych).

Rola koleżeńska jest pierwszą rolą kształtowaną w czasie studiów, która rozwija się już od pierwszych zajęć, kiedy studenci poznają kolegów ze swojej grupy i roku studiów. Czynnikiem wzmacniającym podejmowanie roli kolegi i koleżanki jest wspólne zamieszkiwanie, np. w akademiku, środowisku sprzyjającym dla życia towarzyskiego młodego człowieka. Jak twierdzą badani, akademiki to idealne miejsce na to, aby poznać innych ludzi, a życie w uni-

wersyteckich akademikach to świetna zabawa w gronie przyjaciół. Rola kolegi, koleżanki jest dla studentów niezwykle istotna i znajduje się najczęściej na pierwszym miejscu wśród ról, szczególnie pierwszorocznych studentów (case 1, 2, 15). Studenci jako członkowie społeczności rówieśniczej wchodzą w interakcje ze swoimi kolegami i koleżankami nie tylko z uczelni, ale też z innych środowisk, w których się obracają. Relacje z innymi młodymi ludźmi mają pozytywny wpływ na społeczne funkcjonowanie studentów. Dzięki rówieśniczym relacjom pogłębiają i rozwijają się umiejętności komunikacyjne. Warto również dodać, że młodzi ludzie bardzo często spędzają ze sobą każdą wolną chwilę, co więcej – tworzą wszelkiego rodzaju wspólnoty, grupy, którym przyświeca konkretny zamysł. Relacjom z innymi studentami towarzyszy wytwarzanie się więzi, nawiązywanie się nowych przyjaźni, a także miłości. Niektóre z nich są tylko chwilowe, ale wiele znajomości z czasów studenckich, pozostaje w życiu na zawsze jako początek przyjaźni trwających całe życie (case 3, 4, 25).

Jak twierdzą badani studenci, rola kolegi i koleżanki często sprowadza się do roli tzw. imprezowicza. Badani studenci jako podstawowe sposoby spędzania czasu ze znajomymi podają imprezy i wspólne przebywanie w pubach, barach czy chodzenie na dyskoteki (case 6, 16,17). Z rolą imprezowicza wiąże się wiele sytuacji problemowych. Podatny na wpływy rówieśnicze student może nadużywać alkoholu i sięgać po narkotyki, co mimo że w opinii studenta pozytywnie rzutuje na relacje ze znajomymi, to ma negatywny wpływ na rozwój, zdrowie i realizację obowiązków studenckich i naukę (case 22). Badani studenci widzą, że dla grupy ich kolegów i koleżanek studia to wieczne imprezy, czas, w którym nauka to rzecz drugorzędna i przykra konieczność (case 8).

Powyższa analiza ukazuje współczesnego studenta jako człowieka odpowiedzialnego, który jest świadomy swoich obowiązków i uprawnień obywatelskich i udziela się społecznie na rzecz wybranych środowisk, zbiorowości społecznych. Jako aktywny wolontariusz staje się członkiem wspólnoty danej instytucji, której pomaga. Ważną rolą wspólnotową jest rola kolegi, koleżanki, na której podejmowanie część pracujących studentów nie ma czasu. Natomiast dla części wskazana rola jest na tyle ważna, że poświęcają jej więcej uwagi niż obowiązkom studenckim, co może negatywnie oddziaływać na jakość realizacji obowiązków studenckich.

Studiowanie z perspektywy podejmowania i realizacji elementów roli wspólnotowej

Aby odpowiedzieć na pytanie badawcze, w jaki sposób studiowanie – jego przebieg, zakres realizacji tworzących go składników, warunkowane jest aktualną (podejmowaną w toku studiów) rolą wspólnotową (członka grup rówieśniczych, członka stowarzyszeń, związków, organizacji), należy odpowiedzieć na pytanie, jaki jest związek między częstotliwością podejmowania

obowiązków studenckich, zaangażowaniem w realizację obowiązków studenckich, czasem poświęcanym na realizację obowiązków studenckich a czasem poświęcanym na realizację obowiązków wolontariusza i uczestnictwo w organizacjach społecznych oraz częstotliwością spotykania się ze znajomymi.

Poniżej znajduje się analiza związków między częstotliwością podejmowania obowiązków studenckich, zaangażowaniem w realizację obowiązków studenckich, czasem poświęcanym na realizację obowiązków studenckich a czasem poświęcanym na realizację obowiązków wolontariusza i uczestnictwo w organizacjach społecznych.

Analizę zależności pomiędzy czasem poświęcanym na realizację obowiązków wolontariusza a częstotliwością podejmowania obowiązków studenckich, ukazuje tabela 1.

Tabela 1. Zależność pomiędzy czasem poświęcanym na realizację obowiązków wolontariusza a częstotliwością podejmowania obowiązków studenckich (4 testy dało wynik istotny statystycznie – kursywa) (N = 1048)

Zależność pomiędzy czasem poświęcanym na realizację obowiązków wolontariusza a częstotliwością podejmowania obowiązków studenckich w poniższym zakresie	**Wynik χ^2**	**Istotność**	**V Cramera**	**C Pearsona**
Obecność na wykładach	3,232	0,520	0,098	0,137
Obecność na ćwiczeniach	0,476	0,788	0,053	0,053
Uczestnictwo w zajęciach obowiązkowych	2,632	0,268	0,126	0,125
Uczestnictwo w zajęciach nieobowiązkowych	6,016	0,421	0,135	0,188
Uczestnictwo w zajęciach dodatkowych	*16,339*	*0,012*	*0,221*	*0,298*
Uczestnictwo w zajęciach e-learningowych	10,863	0,093	0,181	0,249
Zadania zespołowe realizowane w ramach zajęć	6,733	0,346	0,143	0,199
Zadania indywidualne realizowane w ramach zajęć	5,603	0,469	0,130	0,180
Aktywny udział w zajęciach	2,954	0,565	0,094	0,132
Przygotowanie się do udziału w zajęciach	*12,966*	*0,011*	*0,197*	*0,268*
Przygotowanie się do kolokwiów, egzaminów	5,736	0,220	0,131	0,183
Uczestnictwo w wykładach otwartych	2,893	0,822	0,093	0,130
Uczestnictwo w dodatkowych kursach i szkoleniach	8,616	0,196	0,161	0,221
Czytanie obowiązkowej literatury naukowej	9,454	0,051	0,168	0,231
Czytanie nieobowiązkowej literatury naukowej	*19,379*	*0,004*	*0,240*	*0,322*
Korzystanie z czasopism naukowych	5,830	0,442	0,132	0,183
Korzystanie z literatury naukowej w języku innym niż polski	9,591	0,143	0,170	0,234
Korzystanie z e-zasobów bibliotek	6,112	0,411	0,135	0,187
Praca w bibliotece	2,942	0,816	0,094	0,132
Przygotowanie się do prowadzenia zajęć dydaktycznych	3,865	0,695	0,107	0,150
Prowadzenie zajęć z zastosowaniem nowoczesnych narzędzi	11,235	0,081	0,184	0,252

Prowadzenie zajęć z zastosowaniem metody e-learningu	2,443	0,655	0,086	0,121
Pisanie artykułów teoretycznych	6,376	0,382	0,139	0,193
Pisanie artykułów o charakterze raportów z badań	6,214	0,400	0,137	0,191
Prowadzenie badań naukowych na potrzeby artykułów, referatów	2,690	0,847	0,091	0,127
Prowadzenie badań naukowych na potrzeby projektów	4,563	0,601	0,118	0,164
Uczestnictwo w zespołach badawczych	3,957	0,682	0,111	0,154
Uczestnictwo w konferencjach, seminariach naukowych	2,891	0,822	0,093	0,130
Wygłaszanie referatów na konferencjach, seminariach	8,338	0,214	0,158	0,218
Prezentacja plakatów na konferencjach, seminariach naukowych	7,786	0,254	0,155	0,214
Podejmowanie kwerend bibliotecznych	8,687	0,192	0,162	0,224
Konsultacje z pracownikami naukowymi	10,288	0,113	0,177	0,242
Działalność w kołach naukowych	4,795	0,570	0,121	0,168
Działalność w samorządzie studenckim	*15,640*	*0,016*	*0,217*	*0,293*

Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań.

Analiza dotyczy tylko odpowiedzi w ramach testów istotnych statystycznie.

Studenci, którzy nigdy nie uczestniczą w zajęciach dodatkowych (nieobjętych programem studiów), na realizację obowiązków wolontariusza poświęcają mniej niż 5 godzin w tygodniu (72% badanych), 5–10 godzin (12% badanych), 10–20 godzin (8% badanych), 20–30 godzin w tygodniu (4% badanych), więcej niż 40 godzin w tygodniu (4% badanych). Studenci, którzy regularnie uczestniczą w zajęciach dodatkowych (nieobjętych programem studiów), na realizację obowiązków wolontariusza poświęcają mniej niż 5 godzin w tygodniu (78,79% badanych), 5–10 godzin w tygodniu (9,09% badanych), 10–20 godzin w tygodniu (3,03% badanych), 20 – 30 godzin w tygodniu (3,03% badanych), 30–40 godzin w tygodniu (3,03% badanych), więcej niż 40 godzin w tygodniu (3,03% badanych).

Mimo istotnego wyniku statystycznego testu czas poświęcany przez studentów na realizację obowiązków wolontariusza pozostaje bez związku z częstotliwością uczęszczania na zajęcia dodatkowe.

Studenci, którzy nigdy nie realizują zadań indywidualnych w ramach zajęć na realizację obowiązków wolontariusza poświęcają mniej niż 5 godzin w tygodniu (66,67% badanych), 5–10 godzin w tygodniu (33,33% badanych). Studenci, którzy regularnie realizują zadania indywidualne w ramach zajęć na realizację obowiązków wolontariusza poświęcają mniej niż 5 godzin w tygodniu (59,8% badanych), 5–10 godzin w tygodniu (30,39% badanych), 10– 20 godzin w tygodniu (2,94% badanych), 20–30 godzin w tygodniu (1,96%

badanych), 30–40 godzin w tygodniu (1,96% badanych), więcej niż 40 godzin w tygodniu (2,94% badanych).

Mimo istotnego wyniku statystycznego testu czas poświęcany przez studentów na realizację obowiązków wolontariusza pozostaje bez związku z częstotliwością realizacji zadań indywidualnych w ramach zajęć.

Studenci, którzy nigdy nie przygotowują się do udziału w zajęciach, na realizację obowiązków wolontariusza poświęcają mniej niż 5 godzin w tygodniu (100% badanych). Studenci, którzy regularnie przygotowują się do udziału w zajęciach, na realizację obowiązków wolontariusza poświęcają mniej niż 5 godzin w tygodniu (63,44% badanych), 5–10 godzin w tygodniu (29,03% badanych), 10–20 godzin w tygodniu (2,15% badanych), 20–30 godzin w tygodniu (1,08% badanych), 30–40 godzin w tygodniu (2,15% badanych), więcej niż 40 godzin w tygodniu (2,15% badanych).

Mimo istotnego wyniku statystycznego testu czas poświęcony przez studentów na realizację obowiązków wolontariusza pozostaje bez związku z częstotliwością przygotowywania się do udziału w zajęciach.

Studenci, którzy nigdy nie czytają nieobowiązkowej literatury naukowej, na realizację obowiązków wolontariusza poświęcają mniej niż 5 godzin w tygodniu (66,67% badanych), 5–10 godzin w tygodniu (11,11% badanych), 10–20 godzin w tygodniu (16,67% badanych), 20–30 godzin w tygodniu (5,56% badanych). Studenci, którzy regularnie czytają literaturę naukową, na realizację obowiązków wolontariusza poświęcają mniej niż 5 godzin w tygodniu (78,38% badanych), 5–10 godzin w tygodniu (13,51% badanych), 10–20 godzin tygodniu (2,7% badanych), 30–40 godzin w tygodniu (2,7% badanych), więcej niż 40 godzin w tygodniu (2,7% badanych).

Mimo istotnego wyniku statystycznego testu czas poświęcony przez studentów na realizację obowiązków wolontariusza pozostaje bez związku z częstotliwością czytania nieobowiązkowej literatury naukowej.

Studenci, którzy nigdy nie podejmują działalności w kole naukowym, na realizację obowiązków wolontariusza poświęcają mniej niż 5 godzin w tygodniu (65,94% badanych), 5–10 godzin w tygodniu (26,09% badanych), 10–20 godzin w tygodniu (2,9% badanych), 20–30 godzin w tygodniu (2,17% badanych), 30–40 godzin w tygodniu (1,45% badanych), więcej niż 40 godzin w tygodniu (1,45% badanych). Studenci, którzy regularnie podejmują działalność w kole naukowym, na realizację obowiązków wolontariusza poświęcają 5–10 godzin w tygodniu (66,67% badanych), mniej niż 5 godzin w tygodniu (16,67% badanych), 10–20 godzin w tygodniu (8,33% badanych), więcej niż 40 godzin w tygodniu (8,33% badanych). Studenci, którzy na realizację obowiązków wolontariusza poświęcają więcej czasu (5–10 godzin w tygodniu), regularnie podejmują działalność w kole naukowym.

Analiza związku między czasem poświęcanym na realizację obowiązków wolontariusza a zaangażowaniem w realizację obowiązków studenckich dała wynik nieistotny statystycznie.

Analiza związku między czasem poświęcanym na realizację obowiązków wolontariusza a czasem poświęcanym na realizację obowiązków studenckich dała wynik nieistotny statystycznie. Potwierdza to brak związku między czasem poświęcanym na realizację obowiązków wolontariusza a zaangażowaniem i częstotliwością realizacji obowiązków studenckich.

Analizę zależności pomiędzy czasem poświęcanym na uczestnictwo w organizacji społecznej a częstotliwością podejmowania obowiązków studenckich ukazuje tabela 2.

Tabela 2. Zależność pomiędzy czasem poświęcanym na uczestnictwo w organizacji społecznej a częstotliwością podejmowania obowiązków studenckich (7 testów dało wynik istotny statystycznie – kursywa) (N = 1048)

Zależność pomiędzy czasem poświęcanym na uczestnictwo w organizacji społecznej a częstotliwością podejmowania obowiązków studenckich w poniższym zakresie	**Wynik χ^2**	**Istotność**	**V Cramera**	**C Pearsona**
Obecność na wykładach	6,939	0,643	0,123	0,209
Obecność na ćwiczeniach	8,172	0,226	0,164	0,227
Uczestnictwo w zajęciach obowiązkowych	—	—	—	—
Uczestnictwo w zajęciach nieobowiązkowych	*17,102*	*0,047*	*0,195*	*0,320*
Uczestnictwo w zajęciach dodatkowych	6,979	0,639	0,124	0,210
Uczestnictwo w zajęciach e-learningowych	*19,284*	*0,023*	*0,206*	*0,337*
Zadania zespołowe realizowane w ramach zajęć	*23,432*	*0,005*	*0,227*	*0,367*
Zadania indywidualne realizowane w ramach zajęć	*22,707*	*0,007*	*0,223*	*0,361*
Aktywny udział w zajęciach	*13,514*	*0,036*	*0,212*	*0,287*
Przygotowanie się do udziału w zajęciach	4,347	0,630	0,120	0,168
Przygotowanie się do kolokwiów, egzaminów	8,806	0,185	0,171	0,235
Uczestnictwo w wykładach otwartych	13,162	0,155	0,170	0,282
Uczestnictwo w dodatkowych kursach i szkoleniach	11,904	0,219	0,163	0,271
Czytanie obowiązkowej literatury naukowej	4,248	0,643	0,119	0,167
Czytanie nieobowiązkowej literatury naukowej	8,814	0,455	0,139	0,235
Korzystanie z czasopism naukowych	14,428	0,108	0,178	0,294
Korzystanie z literatury naukowej w języku obcym	7,347	0,601	0,128	0,216
Korzystanie z e-zasobów bibliotek	*18,258*	*0,032*	*0,200*	*0,327*
Praca w bibliotece	4,500	0,876	0,100	0,171
Przygotowanie się do prowadzenia zajęć	3,865	0,695	0,107	0,150
Przygotowanie się do prowadzenia zajęć	9,695	0,376	0,146	0,245
Prowadzenie zajęć z zastosowaniem nowoczesnych narzędzi	4,145	0,902	0,096	0,163
Prowadzenie zajęć e-learningowych	6,379	0,382	0,146	0,202
Pisanie artykułów teoretycznych	6,165	0,723	0,117	0,199
Pisanie artykułów o charakterze raportów z badań	6,439	0,695	0,119	0,202
Prowadzenie badań naukowych na potrzeby artykułów, referatów	5,021	0,832	0,106	0,181

Prowadzenie badań naukowych na potrzeby projektów	*15,040*	*0,020*	*0,224*	*0,302*
Uczestnictwo w zespołach badawczych	11,682	0,232	0,162	0,270
Uczestnictwo w konferencjach, seminariach	8,554	0,479	0,138	0,232
Wygłaszanie referatów na konferencjach, seminariach	3,644	0,725	0,110	0,153
Prezentacja plakatów na konferencjach, seminariach	3,452	0,944	0,088	0,150
Podejmowanie kwerend bibliotecznych	6,022	0,738	0,116	0,197
Konsultacje z pracownikami naukowymi	15,186	0,086	0,183	0,302
Działalność w kołach naukowych	11,482	0,244	0,161	0,269
Działalność w samorządzie studenckim	13,195	0,154	0,171	0,283

Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań.

Analiza dotyczy tylko odpowiedzi w ramach testów istotnych statystycznie.

Studenci, którzy regularnie uczestniczą w zajęciach, na których obecność jest nieobowiązkowa, poświęcają na uczestnictwo w organizacjach społecznych mniej niż 5 godzin w tygodniu (72,22% badanych), 5–10 godzin w tygodniu (16,67% badanych), 10–20 godzin w tygodniu (5,56% badanych), 20–30 godzin w tygodniu (3,7% badanych), 30–40 godzin w tygodniu (1,85% badanych). Studenci, którzy nigdy nie uczestniczą w zajęciach, na których obecność jest nieobowiązkowa, na uczestnictwo w organizacjach społecznych poświęcają mniej niż 5 godzin w tygodniu (50% badanych), 5–10 godzin w tygodniu (40% badanych), 20–30 godzin w tygodniu (10% badanych).

Mimo istotnego wyniku statystycznego testu czas poświęcony przez studentów na uczestnictwo w organizacjach społecznych pozostaje bez związku z częstotliwością uczęszczania na zajęcia, na których obecność jest nieobowiązkowa.

Studenci, którzy regularnie uczestniczą w zajęciach prowadzonych metodą e-learningu, na uczestnictwo w organizacji społecznej poświęcają mniej niż 5 godzin w tygodniu (46,15% badanych), 5–10 godzin w tygodniu (15,38% badanych), 10–20 godzin w tygodniu (38,46% badanych). Studenci, którzy nigdy nie uczestniczą w zajęciach prowadzonych metodą e-learningu, na uczestnictwo w organizacji społecznej poświęcają mniej niż 5 godzin w tygodniu (65,79% badanych), 5–10 godzin w tygodniu (21,05% badanych), 10–20 godzin w tygodniu (9,21% badanych), 20–30 godzin w tygodniu (2,63% badanych), 30–40 godzin w tygodniu (1,32% badanych).

Mimo istotnego wyniku statystycznego testu czas poświęcony przez studentów na uczestnictwo w organizacjach społecznych pozostaje bez związku z częstotliwością uczęszczania na zajęcia prowadzone metodą e-learningu.

Studenci, którzy regularnie realizują zadania zespołowe w ramach zajęć, na uczestnictwo w organizacji społecznej poświęcają mniej niż 5 godzin w tygodniu (55,56% badanych), 5–10 godzin w tygodniu (23,81% badanych), 10–20 godzin w tygodniu (19,05% badanych), 30–40 godzin w tygodniu (1,59%

badanych). Studenci, którzy nigdy nie realizują zadań zespołowych w ramach zajęć, na uczestnictwo w organizacji społecznej poświęcają mniej niż 5 godzin w tygodniu (76,19% badanych), 5–10 godzin w tygodniu (9,52% badanych), 20–30 godzin w tygodniu (9,52% badanych).

Mimo istotnego wyniku statystycznego testu czas poświęcony przez studentów na uczestnictwo w organizacjach społecznych pozostaje bez związku z częstotliwością realizacji zadań zespołowych w ramach zajęć.

Studenci, którzy nigdy nie biorą aktywnego udziału w zajęciach, na uczestnictwo w organizacji społecznej poświęcają mniej niż 5 godzin w tygodniu (100% badanych).

Studenci, którzy regularnie biorą aktywny udział w zajęciach, na uczestnictwo w organizacji społecznej poświęcają mniej niż 5 godzin w tygodniu (58,97% badanych), 5–10 godzin w tygodniu (28,21% badanych), 10–20 godzin w tygodniu (11,54% badanych), 30–40 godzin w tygodniu (1,28% badanych).

Mimo istotnego wyniku statystycznego testu czas poświęcony przez studentów na uczestnictwo w organizacjach społecznych pozostaje bez związku z częstotliwością podejmowania aktywnego udziału w zajęciach.

Studenci, którzy nigdy nie korzystają z e-zasobów bibliotek, na uczestnictwo w organizacji społecznej poświęcają mniej niż 5 godzin w tygodniu (63,41% badanych), 5–10 godzin w tygodniu (19,51% badanych), 10–20 godzin w tygodniu (14,63% badanych), 20–30 godzin w tygodniu (2,44% badanych). Studenci którzy regularnie korzystają z e-zasobów bibliotek, na uczestnictwo w organizacji społecznej poświęcają mniej niż 5 godzin w tygodniu (70,73% badanych), 5–10 godzin w tygodniu (26,83% badanych), 10–20 godzin w tygodniu (2,44% badanych).

Mimo istotnego wyniku statystycznego testu czas poświęcony przez studentów na uczestnictwo w organizacjach społecznych pozostaje bez związku z częstotliwością korzystania z e-zasobów bibliotek.

Studenci, którzy nigdy nie prowadzą badań naukowych na potrzeby projektów badawczych, na uczestnictwo w organizacji społecznej poświęcają mniej niż 5 godzin w tygodniu (64,37% badanych), 5–10 godzin w tygodniu (18,39% badanych), 10–20 godzin w tygodniu (11,49% badanych), 20–30 godzin w tygodniu (3,45% badanych), 30–40 godzin w tygodniu (2,3% badanych). Studenci, którzy regularnie prowadzą badania naukowe na potrzeby projektów badawczych, na uczestnictwo w organizacji społecznej poświęcają mniej niż 5 godzin w tygodniu (73,91% badanych), 5–10 godzin w tygodniu (17,39% badanych), 10–20 godzin w tygodniu (4,35% badanych), 30–40 godzin w tygodniu (4,35% badanych).

Mimo istotnego wyniku statystycznego testu czas poświęcany przez studentów na uczestnictwo w organizacjach społecznych pozostaje bez związku z częstotliwością prowadzenia badań na potrzeby projektów badawczych.

Analiza związku między czasem poświęcanym na uczestnictwo w organizacji społecznej a zaangażowaniem w realizację obowiązków studenckich dała wynik nieistotny statystycznie.

Analiza związku między czasem poświęcanym na uczestnictwo w organizacji społecznej a czasem poświęcanym na realizację obowiązków studenckich dała wynik nieistotny statystycznie. Potwierdza to brak związku między czasem poświęcanym na uczestnictwo w organizacji społecznej a zaangażowaniem i częstotliwością realizacji obowiązków studenckich.

Podsumowując, w toku analizy statystycznej nie stwierdzono związków między częstotliwością podejmowania obowiązków studenckich, zaangażowaniem w realizację obowiązków studenckich, czasem poświęcanym na realizację obowiązków studenckich a czasem poświęcanym na realizację obowiązków wolontariusza i uczestnictwo w organizacji społecznej.

Poniżej znajduje się analiza związków między częstotliwością podejmowania obowiązków studenckich, zaangażowaniem w realizację obowiązków studenckich, czasem poświęcanym na realizację obowiązków studenckich a częstotliwością spotykania się ze znajomymi.

Analizę zależności pomiędzy częstotliwością spotykania się ze znajomymi a częstotliwością podejmowania obowiązków studenckich ukazuje tabela 3.

Tabela 3. Zależność pomiędzy częstotliwości spotykania się ze znajomymi a częstotliwością podejmowania obowiązków studenckich (9 testów dało wynik istotny statystycznie – kursywa) (N = 1048)

Zależność pomiędzy czasem poświęcanym na realizację obowiązków domowych a częstotliwością podejmowania obowiązków studenckich w poniższym zakresie	**Wynik χ^2**	**Istotność**	**V Cramera**	**C Pearsona**
Obecność na wykładach	*17,849*	*0,037*	*0,078*	*0,134*
Obecność na ćwiczeniach	11,104	0,269	0,062	0,107
Uczestnictwo w zajęciach obowiązkowych	*27,445*	*0,000*	*0,120*	*0,167*
Uczestnictwo w zajęciach nieobowiązkowych	7,840	0,550	0,052	0,090
Uczestnictwo w zajęciach dodatkowych	*20,625*	*0,014*	*0,084*	*0,145*
Uczestnictwo w zajęciach e-learningowych	3,035	0,963	0,032	0,056
Zadania zespołowe realizowane w ramach zajęć	*30,598*	*0,000*	*0,103*	*0,176*
Zadania indywidualne realizowane w ramach zajęć	6,931	0,644	0,049	0,085
Aktywny udział w zajęciach	*25,214*	*0,003*	*0,093*	*0,160*
Przygotowanie się do udziału w zajęciach	*20,747*	*0,014*	*0,085*	*0,145*
Przygotowanie się do kolokwiów, egzaminów	8,005	0,534	0,053	0,091
Uczestnictwo w wykładach otwartych	*26,220*	*0,002*	*0,095*	*0,163*
Uczestnictwo w dodatkowych kursach i szkoleniach	13,976	0,123	0,070	0,120
Czytanie obowiązkowej literatury naukowej	15,185	0,086	0,073	0,125

Czytanie nieobowiązkowej literatury naukowej	13,243	0,152	0,068	0,116
Korzystanie z czasopism naukowych	*22,607*	*0,007*	*0,089*	*0,152*
Korzystanie z literatury naukowej w języku innym niż polski	9,429	0,399	0,057	0,099
Korzystanie z e-zasobów bibliotek	11,064	0,271	0,062	0,106
Praca w bibliotece	9,553	0,388	0,058	0,099
Przygotowanie się do prowadzenia zajęć dydaktycznych	8,194	0,515	0,053	0,092
Prowadzenie zajęć z zastosowaniem nowoczesnych narzędzi	*17,157*	*0,046*	*0,077*	*0,132*
Prowadzenie zajęć z zastosowaniem metody e-learningu	8,487	0,486	0,054	0,094
Pisanie artykułów teoretycznych	12,686	0,177	0,066	0,114
Pisanie artykułów o charakterze raportów z badań	12,086	0,209	0,065	0,112
Prowadzenie badań naukowych na potrzeby artykułów, referatów	14,660	0,101	0,071	0,123
Prowadzenie badań naukowych na potrzeby projektów	13,184	0,154	0,068	0,117
Uczestnictwo w zespołach badawczych	9,635	0,381	0,058	0,100
Uczestnictwo w konferencjach, seminariach naukowych	13,441	0,144	0,068	0,118
Wygłaszanie referatów na konferencjach, seminariach	13,814	0,129	0,069	0,119
Prezentacja plakatów na konferencjach, seminariach	11,692	0,231	0,064	0,110
Podejmowanie kwerend bibliotecznych	7,224	0,614	0,050	0,087
Konsultacje z pracownikami naukowymi	7,648	0,570	0,052	0,089
Działalność w kołach naukowych	15,955	0,068	0,075	0,128
Działalność w samorządzie studenckim	13,595	0,137	0,069	0,119

Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań.

Studenci, którzy nigdy nie są obecni na wykładach, ze znajomymi spotykają się regularnie (43,59% badanych), czasami (40,47% badanych), rzadko (17,97% badanych), nigdy (0,91% badanych). Studenci, którzy rzadko są obecni na wykładach, ze znajomymi spotykają się regularnie (52,76% badanych), czasami (23,62% badanych), rzadko (21,26% badanych), nigdy (2,36% badanych). Studenci, którzy regularnie są obecni na wykładach, ze znajomymi spotykają się regularnie (40,65% badanych), czasami (40,47% badanych), rzadko (17,97% badanych), nigdy (0,91% badanych).

Mimo istotnego wyniku statystycznego testu częstotliwość spotykania się ze znajomymi pozostaje bez związku z częstotliwością obecności na wykładach.

Studenci, którzy nigdy nie są obecni na zajęciach, na których obecność jest obowiązkowa, ze znajomymi spotykają się czasami (66,66% badanych), regularnie (33,33% badanych). Studenci, którzy rzadko są obecni na zajęciach, na których obecność jest obowiązkowa, ze znajomymi spotykają się rzadko (72,73% badanych), regularnie (18,18% badanych), czasami (9,09% badanych). Studenci, którzy regularnie uczestniczą w zajęciach, na których obecność jest obowiązkowa, ze znajomymi spotykają się regularnie (43,12% badanych), czasami (39,19% badanych), rzadko (16,59% badanych), nigdy (1,09% badanych).

Częstotliwość spotykania się ze znajomymi pozostaje w związku z częstotliwością uczestnictwa w zajęciach, na których obecność jest obowiązkowa. Studenci, którzy regularnie spotykają się ze znajomymi, regularnie uczęszczają na zajęcia, na których obecność jest obowiązkowa.

Studenci, którzy rzadko uczestniczą w zajęciach dodatkowych (nieobjętych programem studiów), ze znajomymi spotykają się czasami (42,86% badanych), regularnie (40,07% badanych), rzadko (15,68% badanych), nigdy (1,39% badanych). Studenci, którzy regularnie uczestniczą w zajęciach dodatkowych (nieobjętych programem studiów), ze znajomymi spotykają się regularnie (45,99% badanych), czasami (33,58% badanych), rzadko (19,71% badanych), nigdy (0,73% badanych). Częstotliwość spotykania się ze znajomymi pozostaje w związku z częstotliwością obecności na zajęciach dodatkowych Studenci, którzy regularnie spotykają się ze znajomymi, regularnie uczęszczają na zajęcia dodatkowe (nieobjęte programem studiów).

Studenci, którzy rzadko realizują zadania zespołowe w trakcie zajęć, ze znajomymi spotykają się czasami (40,2% badanych), regularnie (34,8% badanych), rzadko (24,51% badanych), nigdy (0,49% badanych). Studenci, którzy regularnie realizują zadania zespołowe w ramach zajęć, ze znajomymi spotykają się regularnie (51,36% badanych), czasami (33,7% badanych), rzadko (14,13% badanych), nigdy (0,82% badanych).

Częstotliwość spotykania się ze znajomymi pozostaje w związku z częstotliwością realizacji zadań zespołowych. Studenci, którzy regularnie spotykają się ze znajomymi, regularnie realizują w trakcie zajęć zadania zespołowe.

Studenci, którzy nigdy nie biorą aktywnego udziału w zajęciach, ze znajomymi spotykają się rzadko (33,33% badanych), czasami (33,33% badanych), regularnie (25% badanych), nigdy (8,33% badanych). Studenci, którzy rzadko biorą aktywny udział w zajęciach, ze znajomymi spotykają się czasami (39,23% badanych), regularnie (33,08% badanych), rzadko (26,15% badanych), nigdy (1,54% badanych). Studenci, którzy regularnie biorą aktywny udział w zajęciach, ze znajomymi spotykają się regularnie (46,04% badanych), czasami (35,01% badanych), rzadko (17,99% badanych), nigdy (0,96% badanych).

Częstotliwość spotykania się ze znajomymi pozostaje w związku z częstotliwością podejmowania aktywności w czasie zajęć. Studenci, którzy regularnie spotykają się ze znajomymi, regularnie biorą aktywny udział w zajęciach.

Studenci, którzy nigdy nie przygotowują się do udziału w zajęciach, ze znajomymi spotykają się czasami (38,46% badanych), regularnie (30,77% badanych), rzadko (30,77% badanych). Studenci, którzy rzadko przygotowują się do udziału w zajęciach, ze znajomymi spotykają się regularnie (37,98% badanych), czasami (36,43% badanych), rzadko (23,26% badanych), nigdy (2,33% badanych). Studenci, którzy regularnie przygotowują się do udziału w zajęciach, ze znajomymi spotykają się regularnie (39,91% badanych), czasami (39,2% badanych), rzadko (19,95% badanych), nigdy (0,94% badanych).

Częstotliwość spotykania się ze znajomymi pozostaje w związku z częstotliwością przygotowywania się do udziału w zajęciach. Studenci, którzy regularnie spotykają się ze znajomymi, regularnie przygotowują się do udziału w zajęciach.

Studenci, którzy nigdy nie uczestniczą w wykładach otwartych, ze znajomymi spotykają się regularnie (38,83% badanych), czasami (36,7% badanych), rzadko (21,81% badanych), nigdy (2,66% badanych). Studenci, którzy rzadko uczestniczą w wykładach otwartych, ze znajomymi spotykają się regularnie (42,93% badanych), czasami (42,12% badanych), rzadko (13,86% badanych), nigdy (1,09% badanych). Studenci, którzy regularnie uczestniczą w wykładach otwartych, ze znajomymi spotykają się regularnie (39,51% badanych), czasami (29,63% badanych), rzadko (29,63% badanych), nigdy (1,23% badanych).

Mimo istotnego wyniku statystycznego testu częstotliwość spotykania się ze znajomymi pozostaje bez związku z częstotliwością uczestniczenia w wykładach otwartych.

Studenci, którzy nigdy nie prowadzą zajęć z zastosowaniem nowoczesnych narzędzi, ze znajomymi spotykają się regularnie (43,21% badanych), czasami (37,86% badanych), rzadko (17,21% badanych), nigdy (1,72% badanych). Studenci, którzy rzadko prowadzą zajęcia z zastosowaniem nowoczesnych narzędzi, ze znajomymi spotykają się regularnie (51,5% badanych), czasami (37,13% badanych), rzadko (11,38% badanych). Studenci, którzy regularnie prowadzą zajęcia z zastosowaniem nowoczesnych narzędzi, ze znajomymi spotykają się czasami (38,14% badanych), regularnie (36,08% badanych), rzadko (27,74% badanych), nigdy (1,03% badanych). Częstotliwość spotykania się ze znajomymi pozostaje w związku z częstotliwością prowadzenia zajęć z zastosowaniem nowoczesnych narzędzi. Studenci, którzy regularnie prowadzą zajęcia z zastosowaniem nowoczesnych narzędzi ze znajomymi spotykają się czasami.

Analizę zależności pomiędzy częstotliwością spotykania się ze znajomymi a zaangażowaniem w realizację obowiązków studenckich ukazuje tabela 4.

Tabela 4. Zależność pomiędzy częstotliwością spotykania się ze znajomymi a zaangażowaniem w realizację obowiązków studenckich (3 testy dały wynik istotny statystycznie – kursywa)

Zależność pomiędzy czasem poświęcanym na realizację obowiązków domowych a zaangażowaniem w realizację obowiązków studenckich w poniższym zakresie	**Wynik χ^2**	**Istotność**	**V Cramera**	**C Pearsona**
Przygotowanie się do udziału w zajęciach	11,089	0,521	0,063	0,109
Aktywny udział w zajęciach	*21,754*	*0,040*	*0,089*	*0,152*
Przygotowanie się do kolokwiów, egzaminów	10,209	0,598	0,061	0,105
Czytanie literatury naukowej	*27,795*	*0,006*	*0,100*	*0,171*
Realizacja praktyk studenckich	19,347	0,080	0,099	0,170
Planowanie i prowadzenie badań empirycznych	6,029	0,644	0,070	0,098
Pisanie pracy dyplomowej	17,811	0,122	0,097	0,166
Indywidualny rozwój naukowy	16,695	0,161	0,081	0,138
Prowadzenie zajęć dydaktycznych	6,359	0,607	0,087	0,122
Pisanie artykułów naukowych	6,968	0,540	0,082	0,115
Uczestnictwo w konferencjach naukowych	7,425	0,492	0,078	0,109
Uczestnictwo w życiu uczelni	*55,460*	*0,000*	*0,151*	*0,254*

Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań.

Analiza dotyczy tylko odpowiedzi w ramach testów istotnych statystycznie.

Studenci, którzy bardzo źle oceniają indywidualne zaangażowanie w aktywny udział w zajęciach, ze znajomymi spotykają się regularnie (42,5% badanych), czasami (35% badanych), rzadko (17,5% badanych), nigdy (5% badanych). Studenci, którzy bardzo dobrze oceniają indywidualne zaangażowanie w aktywny udział w zajęciach, ze znajomymi spotykają się regularnie (47,37% badanych), czasami (36,36% badanych), rzadko (16,27% badanych).

Mimo istotnego wyniku statystycznego testu częstotliwość spotykania się ze znajomymi pozostaje bez związku z indywidualną oceną zaangażowania w aktywny udział w zajęciach.

Studenci, którzy bardzo źle oceniają indywidualne zaangażowanie w czytanie literatury naukowej, ze znajomymi spotykają się regularnie (54,76% badanych), czasami (23,81% badanych), rzadko (21,43% badanych). Studenci, którzy bardzo dobrze oceniają indywidualne zaangażowanie w czytanie literatury naukowej, ze znajomymi spotykają się czasami (40,38% badanych), regularnie (32,05% badanych), rzadko (26,28% badanych), nigdy (1,28% badanych). Częstotliwość spotykania się ze znajomymi pozostaje w związku z indywidualną oceną zaangażowania w czytanie literatury naukowej. Studenci, którzy bardzo dobrze oceniają indywidualne zaangażowanie w czytanie literatury, ze znajomymi spotykają się czasami.

Studenci, którzy bardzo źle oceniają indywidualne zaangażowanie w uczestnictwo w życiu uczelni, ze znajomymi spotykają się regularnie (34,48% badanych), czasami (31,03% badanych), rzadko (29,31% badanych), nigdy (5,17% badanych). Studenci, którzy bardzo dobrze oceniają indywidualne zaangażowanie w uczestnictwo w życiu uczelni, ze znajomymi spotykają się regularnie (55,1% badanych), czasami (26,53% badanych), rzadko (16,33% badanych), nigdy (2,04% badanych).

Mimo istotnego wyniku statystycznego testu częstotliwość spotykania się ze znajomymi pozostaje bez związku z indywidualną oceną zaangażowanie w życie uczelni.

Podsumowanie

Studenci podejmują role wspólnotowe w ramach przynależności do organizacji społecznych, realizacji roli wolontariusza oraz kolegi, koleżanki. Rolę wolontariusza podejmuje 14,1% badanych, natomiast 20% planuje podjąć wolontariat w najbliższej przyszłości (w czasie studiów). Do organizacji społecznej należy 13,6% badanych studentów, a 22,1% planuje rozpocząć aktywność w organizacji społecznej w najbliższej przyszłości (w czasie studiów). Podejmowanie roli wolontariusza nie zajmuje badanym zbyt dużo czasu. Większość studentów (62,4% badanych) poświęca działalności społecznej mniej niż 5 godzin w tygodniu. Realizujący rolę wolontariusza studenci najczęściej udzielają wsparcia potrzebującym dzieciom, młodzieży (60,4% badanych), osobom dorosłym (34% badanych), instytucjom (14,6% osób badanych), osobom chorym (13,9% badanych), osobom starszym (13,2% badanych) oraz zwierzętom (7,6% badanych).

Podejmowanie roli wolontariusza w sposób pozytywny oddziałuje na proces studiowania i szeroko rozumiany rozwój młodego człowieka, który ma okazję w toku praktycznych działań, realizacji konkretnych obowiązków rozwijać umiejętności zawodowe i interpersonalne. Jako wolontariusz przygotowuje się do przyszłego samodzielnego i aktywnego uczestnictwa w społeczeństwie.

Większość badanych (43,3%) spotyka się ze znajomymi kolegami i koleżankami regularnie, 38,1% czasami, 17,6% rzadko, a jedynie 1% nigdy. Do grona znajomych badanych studentów należą głównie koledzy i koleżanki z uczelni (w przypadku 85,8% badanych), członkowie rodziny (w przypadku 42,3% badanych), koledzy i koleżanki z wcześniejszych szkół (w przypadku 26,6% badanych), koledzy i koleżanki wolontariusze (w przypadku 18,7% badanych), koledzy i koleżanki z pracy (w przypadku 15% badanych).

Studencka grupa społeczna jest niezwykle istotna dla studiującego młodego człowieka. Osoby, z którymi student dzieli rzeczywistość uniwersytecką i, co za tym idzie, pasje i zainteresowania oraz spędza czas wolny między zajęciami, mają ogromny wpływ na indywidualny rozwój. Młodzi ludzie uczą się od siebie

wzajemnie, wspólnie pracują i w toku rozmów i dyskusji kształtują poglądy na temat otaczającego świata i rzeczywistości społecznej.

W toku prowadzonych badań nie stwierdzono związków między podejmowaniem i realizacją roli wspólnotowej, wolontariusza i członka organizacji a studiowaniem z perspektywy realizacji roli studenta. Stwierdzono natomiast związek między podejmowaniem i realizacją roli kolegi i koleżanki a studiowaniem. Im częstsze spotkania ze znajomymi, tym częstsza realizacja podstawowych obowiązków studenckich, takich jak uczestnictwo w zajęciach, na których obecność jest obowiązkowa, uczestnictwo w zajęciach dodatkowych (nieobjętych programem studiów), realizacja w trakcie zajęć zadań zespołowych, aktywny udział w zajęciach, przygotowanie się do udziału w zajęciach. W przypadku realizacji takich obowiązków jak prowadzenie zajęć z zastosowaniem nowoczesnych narzędzi oraz indywidualnej oceny zaangażowania w czytanie literatury naukowej regularna częstotliwość spotkań ze znajomymi ma charakter niesprzyjający. Spotkania ze znajomymi studentami motywują badanych do realizacji obowiązków studenckich i szeroko rozumianego rozwoju indywidualnego oraz wzrostu studenckiej grupy społecznej.

Bibliografia

1. Bauman T. (2006), *Dydaktyka szkoły wyższej – ujęcie dyscyplinarne,* [W:] *Problemy edukacji w szkole wyższej*, A. Szerląg (red.), Impuls, Kraków.
2. Gołębniak B.D. (2006), *Stawanie się refleksyjnym nauczycielem akademickim,* [W:] A. Szerląg (red.), *Problemy edukacji w szkole wyższej,* Impuls, Kraków.
3. Malewski M. (2008), *O akademickich okrętach flagowych i trójkątach Clarka,* [W:] *Pytanie o szkołę wyższą w trosce o człowieczeństwo,* B.D. Gołębniak (red.), Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
4. Najduchowska H., Wnuk-Lipińska E. (1992), *Dekadencja. Edukacja i perspektywy życiowe studentów,* Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa – Łódź.
5. Niemiec B. (2007), *Okres studiów – czasem dorastania do odpowiedzialności. Aksjologiczny wymiar studiowania,* [W:] D. Skulicz (red.), *Studenci we wspólnocie akademickiej,* Impuls, Kraków.
6. Szczepański J. (1970), *Elementarne pojęcia socjologii,* PWN, Warszawa.
7. Znaniecki F. (1984), *Społeczne role uczonych,* PWN, Warszawa.
8. Znaniecki F. (2011), *Relacje społeczne i role społeczne. Niedokończona socjologia systematyczna,* PWN, Warszawa.
9. Żłobicki W. (2006), *Podmiotowość człowieka jako podstawa edukacji akademickiej,* [W:] A. Szerląg (red.), *Problemy edukacji w szkole wyższej,* Impuls, Kraków.

Studying from the perspective of the community social role elements in the contemporary university reality

Key words: studying, students, social roles, university.

Summary: Studying is formed by process of education and self – study. Studying is proceeding in connection with professional social roles, family social roles and community social roles. Studying is proceeding in connection with present university condition. University is a part of social reality, which is describing by international and connected with definite country acts of social becoming. University studying allows to identify students social group that is the part of article analysis.
The article is the research report (studies have been conducted in the oldest polish universities).
Quantitative and qualitative research is a part of pedagogy of higher education. Research conclusions are important for the whole society and every student because are connected with social roles activity in harmony with studying high quality.
The article is an attempt to diagnose the course of study, made from the perspective of implementation of the community social role under the conditions of the contemporary university reality and an attempt to answer the question how studying is conditioned by the current (undertaken in the course of the study) community role. The answer to this question is possible by analysing the forms of community activities taken by students during studying.

Dane do korespondencji:
Dr Monika Chorab
e-mail: monika.chorab@gmail.com

Edukacja Dorosłych 2016, nr 2 ISSN 1230-929 X

Anna Sladek

AUTOKREACJA JAKO SPOSÓB BUDOWANIA WŁASNEJ DOROSŁOŚCI PRZEZ STUDENTÓW

Słowa kluczowe: autokreacja, rozwój studentów, wczesna dorosłość, wschodząca dorosłość, zadania rozwojowe.

Streszczenie: Przemiany społeczno-kulturowe ukazują wydłużanie się okresu młodości i odraczania zadań dorosłości, co prowadzi do wyłonienia nowego okresu rozwoju zwanego wschodzącą dorosłością. Proces stawania się dorosłym nabiera w późnej nowoczesności charakteru subiektywnego. Celem artykułu jest charakterystyka rozwoju studentów na podstawie badań opisujących podejmowane przez nich działania autokreacyjne. Odnoszą się one do zadań rozwojowych okresu dojrzewania i dorosłości. Ich opis bliski jest także charakterystyce wschodzącej dorosłości według J.J. Arnetta. Za najważniejsze kryteria budowania przez badanych studentów własnej dorosłości można uznać: postawę refleksyjną, zdolność krytycznego myślenia oraz samooceny.

Czas studiów sytuuje się na granicy między okresem dorastania a dorosłością. Psychologowie wskazują, że czas ten przypada na tzw. wiek młodzieńczy lub inaczej wczesnej dorosłości usytuowany między 17 a 25/30 rokiem życia. Granice te są jednak różnie ujmowane (Miś 2000; Sękowska 2000; Brzezińska 2003). Studenci różnią się zarówno od młodzieży (np. tej licealnej), jak i od dorosłych (Jaskot, Murawska 2006). Przy tym zakłada się, że osoby podejmujące studia są już dorosłe i ukształtowane, w związku z tym oczekuje się od nich podjęcia zadań i ról zwianych z dorosłością. Ludzie młodzi coraz częściej jednak przesuwają realizację tych zadań na czas późniejszy. Obserwowane zjawisko odraczania dorosłości często postrzegane jest negatywnie, przez pryzmat niedojrzałości, egocentryzmu, niezdolności kierowania przez ludzi młodych własnym rozwojem (Marianowska 2013). Zarzuty te kierowane są także w stronę studentów, od których oczekuje się przecież przygotowania do pełnienia ról zawodowych i społecznych w środowisku, jako przyszłych elit społecznych. Charakterystyka rozwoju studentów wymaga zatem uwzględnienia jego specyfiki oraz uwarunkowań społeczno-kulturowych.

Przemiany społeczno-kulturowe, opisywane w kategoriach przejścia od społeczeństwa tradycyjnego do społeczeństwa późnej nowoczesności, wpływają na zmianę warunków życia i rozwoju człowieka. Znaczenie tych zmian uwi-

dacznia się m.in. w przemianach biegu życia. Wzór normalnej biografii, dzielący życie na trzy etapy: dzieciństwo i młodość, dorosłość oraz starość, ulega przekształceniom. Pojawiają się nowe wzorce biografii (Hajduk 2001). Wiąże się to m.in. z przemianami w obrębie poszczególnych okresów życia. Młodość czy dorosłość są zupełnie inaczej postrzegane obecnie niż kiedyś. Przemiany społeczno-kulturowe znajdują też odzwierciedlenie w sposobie postrzegania procesów rozwojowych jednostki. W społeczeństwie tradycyjnym, w sytuacji społecznej naznaczonej przewidywalnością i niezmiennością, rozwój jednostki wpisany był w kontekst realizacji ról i zadań przypisanych społecznie. Społeczeństwo późnej nowoczesności charakteryzuje nieokreśloność, zmienność i niepewność, rozwój człowieka przybiera wówczas inny charakter, wzrasta bowiem znaczenie samorozwoju oraz odpowiedzialności jednostki za kształtowanie samego siebie i własnej biografii (Giddens 2001). Realizacja zadań rozwojowych ulega indywidualizacji. Nie jest to jednak takie proste, uwzględniając wielość wizji udanego życia oferowanych przez media oraz oczekiwania społeczne dotyczące realizacji zadań rozwojowych na danym etapie życia. Społeczny i kulturowy kontekst rozwoju ściśle splata się z kontekstem biograficznym i subiektywnym doświadczeniem jednostki. Przemiany te zwracają uwagę na wzrost znaczenia procesów autokreacyjnych.

Celem niniejszego opracowania jest zarysowanie złożonej sytuacji rozwojowej studentów i podejmowanych przez nich zadań rozwojowych w oparciu o opisane przez nich działania autokreacyjne. Na tej podstawie zarysowano także, jakie możliwości stwarzają studentom te działania w budowaniu własnej dorosłości.

Charakterystyka rozwoju studentów w kontekście przemian pojmowania dorosłości

Charakterystyka rozwoju studentów wymaga uwzględnienia w pierwszej kolejności jego usytuowania w przebiegu życia w okresie młodości, na granicy między dojrzewaniem a dorosłością. Co ciekawe, w samym opisie młodości i młodzieży znajdujemy odniesie do dorosłości. Pośród cech charakteryzujących młodzież zwraca się uwagę na jej społeczną niesamodzielność, która może wynikać z różnych powodów: kontynuacji edukacji, niepodjęcia pracy zawodowej czy zależności ekonomicznej (Messyasz 2013). Z kolei niezależność i samodzielność to cechy charakterystyczne dla ludzi dorosłych. Definiowanie młodości jest więc ściśle związane z przygotowaniem do dorosłości. Z kolei ten drugi okres życia człowieka jest najbardziej rozległy w czasie i wewnętrznie zróżnicowany, stąd też jego periodyzacja ma charakter niejednorodny, często przybliżony i umowny (Dubas 2009). Przykładowo w ujęciu Daniela J. Levinsona oraz Erika H. Eriksona pierwszy etap dorosłości to tzw. wczesna dorosłość (Miś 2000; Sękowska 2000), z kolei Elżbieta Dubas wskazuje na etap zwany *przedprożem dorosłości* (Dubas 2009). Przemiany społeczno-kulturowe spowodowały

jednak zwrócenie uwagi na zmiany w stylu życia i sytuacji rozwojowej młodzieży, na tej podstawie wyróżniono nowy okres tzw. wschodzącej czy wyłaniającej się dorosłości (*emerging adulthood*) (Arnett 2014). Czas podejmowania studiów wpisuje się w wyróżnione okresy związane z dorosłością. Jednak charakterystyka wskazanych etapów dorosłości uwypukla różne jej cechy, co wiąże się z przemianą w jej pojmowaniu.

Analiza rozumienia pojęcia dorosłości wskazuje, że jego zmiany uwikłane są w kontekst przemian społeczno-kulturowych, prowadząc do różnicowania się i ambiwalencji jego znaczeń (Dubas 2001). Ogólnie można je opisać jako przejście od dorosłości konwencjonalnej, charakterystycznej dla społeczeństw tradycyjnych, przez dorosłość otwartą i zróżnicowaną, charakterystyczną dla społeczeństw otwartych (przemysłowych), po dorosłość subiektywną, charakterystyczną dla społeczeństw ponowoczesnych (Dubas 2001). Te trzy etapy rozumienia dorosłości można także scharakteryzować jako trzy odmienne jej modele. Pierwszy to model statyczny opisujący dorosłość w kategoriach obiektywnych, którą wyznacza wiek oraz podjęcie przypisanych jej ról społecznych. Spełnienie owych kryteriów oznacza stanie się dorosłym. Drugi to model dynamiczny, w którym dorosłość ujmowana jest jako proces dojrzewania rozumianego wieloaspektowo. Mówimy wówczas o całożyciowym procesie stawania się dorosłym. Jako trzeci wyróżniony został model ponowoczesny, w którym dorosłość jest opisywana jako ambiwalentna, zmienna, poszukująca, skazana na siebie (Dubas 2015). Wówczas dorosłość również jest postrzegana procesualnie, ale i subiektywnie. O ile pierwsze ujęcie dorosłości (konwencjonalnej, statycznej) wydaje się mniej adekwatne we współczesnej rzeczywistości, to pozostałe dwa są wyraźnie obecne, zarówno w dyskursie naukowym, jak i potocznym dotyczącym dorosłości. Dla ścisłości warto jednak zauważyć, że konwencjonalne wyznaczniki dorosłości – mimo uznania obecnie ich nieadekwatności – wykorzystywane są po pierwsze w formalnym wyznaczaniu granicy dorosłości, po drugie częściowo nadal obecne w świadomości społecznej jako jedne z cech potocznie definiowanej dorosłości. W perspektywie późnej nowoczesności można uznać, że wszystkie trzy sposoby jej rozumienia stają się równoprawne i wzajemnie się uzupełniają. Jednak to każdy człowiek sam, indywidualnie wybiera, które kryteria dorosłości najbardziej odpowiadają jego rozumieniu. Dorosłość przestała być zatem kategorią obiektywną, jasno wyznaczającą osiągnięty etap rozwoju. Stała się kategorią subiektywną, wpisaną w doświadczenia konkretnej osoby. W tym zakresie uwidacznia się także różnica między drugim i trzecim modelem rozumienia dorosłości. W obu przypadkach mamy bowiem do czynienia z procesem rozwoju. Jednak w modelu dynamicznym stawanie się dorosłym oznacza proces zmierzania do dojrzałości osobowej, zdefiniowanej przez wyróżnione kryteria i ujmowanej na pewnym kontinuum (Harwas-Napierała 2015). W procesie tym można wyróżnić pewne etapy stopniowego osiągania owej dojrzałości, czyli stawania się dorosłym. Z kolei w modelu ponowoczesnym proces ten nie musi przybierać charakteru progresywnego rozwo-

ju opisywanego przez normatywnie ujęte etapy, ale podejmuje go i wyznacza sama jednostka. Stawanie się dorosłym można tu określić jako nieustanny proces redefiniowania i konstruowania swojej dorosłości przez konfrontację z różnymi zadaniami, wydarzeniami w codziennym życiu. Człowiek może subiektywnie postrzegać samego siebie jako mniej lub bardziej dorosłego w różnych aspektach życia. W tym sensie dorosłość jest właśnie zmienna i ambiwalentna, bo wpisana w doświadczenia człowieka. Subiektywne ujęcie dorosłości pozwala na wybór spośród różnych jej kryteriów: tych konwencjonalnych, związanych z dojrzałością osobową i tworzonych indywidualnie.

Przejście od dorosłości rozumianej konwencjonalnie, obiektywnie do jej ujęcia subiektywnego pozwala także lepiej zrozumieć obecne trudności dotyczące opisu rozwoju ludzi młodych. Sytuacja młodzieży, zwłaszcza w okresie studiów, zdecydowanie różni się od sytuacji nastolatków czy dorosłych, a różnice te uwidaczniają się w miarę przejścia w stronę społeczeństw później nowoczesności. Proces odraczania dorosłości można rozumieć w kategoriach różnicowania się i większej indywidualizacji w pojmowaniu dorosłości, a zatem subiektywnego określania czasu podejmowania zadań związanych z dorosłością, a nawet przypisywanego im znaczenia. W tym też sensie wyróżnienie nowego okresu rozwoju, czyli wschodzącej, wyłaniającej się dorosłości (*emerging adulthood*) wydaje się dobrze odzwierciedlać zmiany w pojmowaniu samej dorosłości. Pośród cech charakterystycznych tego okresu Jeffrey J. Arnett wskazuje: poszukiwanie własnej tożsamości, niestabilność, koncentrację na sobie, poczucie bycia pomiędzy dojrzewaniem a dorosłością oraz poczucie możliwości i optymizm (Arnett 2014; Arnett i in. 2014). Niektóre z wyróżnionych cech są typowe dla okresu dojrzewania, jak poszukiwanie tożsamości czy niestabilność. Inne wskazują na konfrontację z zadaniami dorosłości, jak np. koncentracja na sobie, która wiąże się z poczuciem niezależności i wolności działania czy poczucie możliwości i optymizm widoczne w podejmowanych działaniach. Już sama charakterystyka tych cech uwidacznia pewne wewnętrzne napięcie i ambiwalencję zawarte w opisywanym okresie rozwoju. Obrazuje bowiem sytuację ludzi młodych, którzy zmagają się z wyzwaniami codzienności, próbując określić samych siebie, a zarazem realizować przypisane zadania; zmagają się z oczekiwaniami społecznymi, ale próbują im nadać własny kształt uwzględniający osobiste pragnienia i potrzeby; budują relacje z innymi ludźmi, ale zarazem koncentrują się na sobie i swoich potrzebach; czują się ograniczeni i przeciążeni niestabilnością swojej sytuacji, a zarazem mają poczucie możliwości i optymizmu wobec przyszłości (Marianowska 2013; Arnett 2014; Arnett i in. 2014). Proces wchodzenia w dorosłość wiąże się zatem z poszukiwaniem przez ludzi młodych subiektywnych kryteriów jej budowania. Mierzą się oni z zadaniami stojącymi przed nimi, eksperymentują z rolami, sprawdzają się w nich i na tej podstawie budują obraz siebie, a zarazem obraz dorosłości, który odpowiada ich doświadczeniom, ale także pragnieniom. Okres wschodzącej dorosłości obejmuje ludzi młodych między 18 a 29 rokiem życia, o zróżnicowanej sytuacji socjo-

ekonomicznej oraz zdobytym wykształceniu (Arnett 2014). Możemy zatem w charakterystyce tej grupy odnaleźć odniesienie do sytuacji rozwojowej studentów.

Charakterystyka rozwoju w okresie wschodzącej dorosłości uwidacznia także wzrost znaczenia procesu autokreacji i związanej z nią konieczności wzięcia odpowiedzialności za kształt własnego życia i rozwoju. Jak zwraca uwagę Anthony Giddens: *Każdy z nas nie tylko „ma", ale przeżywa swoją biografię, którą układa refleksyjnie w miarę przepływu społecznych i psychicznych informacji o możliwościach życiowych. Nowoczesność jest porządkiem posttradycyjnym, który codziennie, wraz z każdą decyzją, jak się zachować, w co się ubrać, co zjeść (...) wymusza na każdym odpowiedź na pytanie „jak żyć" i każe interpretować odpowiedzi w kategoriach własnej, rozwijającej się w czasie tożsamości* (Giddens 2001, s. 20–21). Według Zbigniewa Pietrasińskiego autokreacja (lub współformowanie się) oznacza proces samodzielnego oddziaływania na kształt własnego rozwoju i wiąże się z (samo)świadomością, zdolnością do autorefleksji, umiejętnością stawiania i realizowania celów w perspektywie krótko- i długoterminowej oraz budowania wokół nich własnej biografii. Proces ten obejmuje działania świadome i intencjonalnie ukierunkowane na własny rozwój, jak również działania spontaniczne ukierunkowane na inne cele, których skutki mogą mieć charakter rozwojowy (Pietrasiński 1992; 1997). Jest to przy tym proces długofalowy, trwający całe życie i mogący obejmować różne sfery rozwoju (Pawlak 2009). Zdolność tworzenia wizji siebie i własnego życia oraz kreowania własnej biografii pojawia się u młodzieży i dorosłych. Od ludzi młodych oczekuje się zwłaszcza podjęcia decyzji edukacyjnych, wyboru drogi zawodowej, ale też przygotowania do ról rodzinnych i społecznych. Młodzież snuje też własne wizje przyszłości, projektując w nich swoje nadzieje, oczekiwania oraz wizje siebie. Jednak to okres dorosłości staje się kluczowy dla realizacji tych planów. Wraz ze zdobywanym doświadczeniem życiowym człowiek dorosły zaczyna bowiem dostrzegać coraz większy związek między podejmowaną aktywnością a kształtem własnej biografii (Pawlak 2009). Proces autokreacji może zyskać na znaczeniu zwłaszcza w okresie wschodzącej dorosłości, w którym dostrzec można związek podejmowanych zadań z okresem dojrzewania, jak i dorosłości. Zarysowane powyżej ścieranie się osobistych wizji i preferencji z oczekiwaniami społecznymi oraz trendami społeczno-kulturowymi wyznacza pole podejmowanych indywidualnie decyzji dotyczących kształtu własnego życia i rozwoju. Młodzi ludzie podejmują stające przed nimi zadania związane z edukacją, pierwszymi doświadczeniami zawodowymi, relacjami społecznymi, a realizując je, konstruują zarazem własne wizje dorosłości. Za pomocą budowanych w ten sposób kryteriów definiują samych siebie jako dorosłych. Działania autokreacyjne mają zatem istotne znaczenie dla budowania własnej dorosłości w toku życia codziennego.

Znaczenie działań autokreacyjnych studentów dla realizacji zadań rozwojowych – wnioski z badań

W warunkach późnej nowoczesności człowiek jest niejako zmuszony do dokonywania codziennych wyborów związanych z kreowaniem własnej tożsamości oraz biografii. W szczególności dotyczy to ludzi młodych, u których podwójny „przymus" (rozwojowy i społeczno-kulturowy) uwypukla znaczenie autokreacji. W społeczeństwie późnej nowoczesności realizacja zadań rozwojowych ma jednak charakter bardziej zindywidualizowany, rodzi to zatem pytanie o subiektywny sposób rozumienia i realizacji procesu autokreacji.

Zagadnienie to stanowiło podstawę podjętych badań, w których poproszono studentów trzech wrocławskich uczelni o opisanie działań, które podejmują w celu autokreacji (rozwijania samych siebie)[1]. Celem badań była po pierwsze charakterystyka działań przypisywanych przez badanych studentów wyróżnionym obszarom autokreacji i wyłonienie działań autokreacyjnych dominujących wśród nich; po drugie określenie różnic w sposobie opisu tych działań przez studentów poszczególnych uczelni i kierunków kształcenia (Sladek 2014; 2015). W niniejszym opracowaniu przedstawiono fragment analizy wyników badań, który uwidacznia dominujące kategorie działań autokreacyjnych podejmowanych przez badanych studentów. Przez odniesienie tych działań do różnych zadań rozwojowych można wskazać możliwości postrzegania oraz budowania przez studentów własnej dorosłości. Analiza materiału badawczego miała zarówno charakter ilościowy, jak i jakościowy (Silverman 2012). Opisane działania podlegały kodowaniu rzeczowemu w celu wyłonienia kategorii analitycznych działań autokreacyjnych badanych studentów. W badaniach wzięło udział 195 studentów trzech wrocławskich uczelni, pierwszego roku drugiego stopnia (w wieku 21–26 lat) różnych kierunków kształcenia, w tym: 67 studentów pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego; 64 studentów pielęgniarstwa i fizjoterapii Uniwersytetu Medycznego; 64 studentów telekomunikacji i biotechnologii Politechniki Wrocławskiej. W badanej grupie przeważały kobiety (168) nad mężczyznami (27).

Opisane przez badanych studentów działania autokreacyjne wskazują na trzy wzajemnie dopełniające się wymiary rozwoju człowieka: fizyczny, psychiczny i społeczny. Szczegółowa analiza treści poszczególnych kategorii działań pozwala ukazać wiele ich odniesień do zadań rozwojowych przypisywanych ludziom dorosłym na etapie wkraczania w dorosłość. W obszarze **rozwoju fizycznego** działania opisane przez studentów dotyczą głównie kształtowania Ja cielesnego, przez dbanie o wygląd, sprawność oraz fizyczną przyjemność. Można tu wskazać:

– podejmowanie różnych rodzajów aktywności fizycznej, które służą przede wszystkim dbaniu o kondycję, wygląd i samopoczucie;

[1] W badaniach i opracowaniu używano zamiennie pojęć autokreacja oraz samorozwój.

- zabiegi pielęgnacyjne, które służą kreowaniu wyglądu i dbaniu o samopoczucie;
- sposoby odżywiania się – obejmujące zdrowe nawyki żywieniowe, służące dbaniu o zdrowie, wygląd oraz niezdrowe nawyki wiążące się z dbaniem o samopoczucie; wybór przeciwstawnych działań w tym zakresie może wskazywać na odmienne, niekoniecznie spójne cele autokreacji studentów;
- profilaktyka zdrowia, służąca dbaniu o zdrowie rozumiane somatycznie;
- podejmowanie lub unikanie ryzykownych zachowań zdrowotnych, jak: sporty ekstremalne, ryzykowne zachowania seksualne oraz stosowanie różnego typu używek; podejmowanie tego typu zachowań daje studentom przede wszystkim poczucie wolności oraz możliwość zdobywania nowych, ekscytujących doświadczeń i przeżyć (wynikających z możliwości przekraczania pewnych granic fizycznych, osobistych, społecznych); z kolei unikanie tych zachowań wskazuje na możliwość samokontroli poprzez przyjęcie i przestrzeganie pewnych zasad (choć uznanych społecznie, to jednak przyjętych indywidualnie, zatem wyznaczających własne granice i sposoby kontroli).

Opisane przez studentów kategorie działań autokreacyjnych wykraczają nieco poza tradycyjnie rozumiany rozwój fizyczny, wskazują bowiem na rozwój psychiczny, ale mają też odniesienie do rozwoju społecznego przez uwypuklenie pewnych norm społecznych. Opis ten uwidacznia, że wymiar cielesny jest ważnym obszarem postrzegania i kreowania własnej tożsamości dla studentów. Proces ten jest zarazem wpisany w rzeczywistość późnej nowoczesności, w której człowiek jest postrzegany przez pryzmat swej cielesności według kanonów uznanych społecznie. Z tego powodu dąży do kształtowania siebie zgodnie z tymi kanonami, które stają się następnie rodzajem wewnętrznego przymusu, stanowiąc impuls dla podmiotowego procesu konstruowania siebie (Melosik 2010). Proces autokreacji studentów przebiega zatem w napięciu między wymaganiami dotyczącymi kanonów uznanych społecznie, a własnymi preferencjami dotyczącymi wyglądu, sprawności, samopoczucia czy zdrowia, opartymi na różnych źródłach. Stąd rodzące się napięcia i sprzeczności w podejmowanych działaniach.

W obszarze **rozwoju psychicznego** działania autokreacyjne studentów dotyczą uczenia się i nabywania doświadczeń wpływających na kształtowanie obrazu siebie oraz możliwości na przyszłość. Pośród tych kategorii można wskazać:

- edukację formalną (dla studentów ważne było uzyskanie formalnego potwierdzenia kwalifikacji oraz zdobycie niezbędnej wiedzy i umiejętności, a także doświadczeń związanych z pracą naukową);
- edukację nieformalną i pozaformalną, w tym różnego rodzaju kursy, szkolenia warsztaty pozwalające zdobyć kompetencje wymagane na rynku pracy; obok nich sytuacje umożliwiające poznawanie siebie, zdobywanie nowych doświadczeń, nawiązywanie kontaktów czy rozwój własnych zainteresowań;

- przygotowanie i start zawodowy obejmujące staże, praktyki, doświadczenia poszukiwania pracy, nawiązywanie kontaktów przydatnych przy poszukiwaniu pracy oraz pracę dorywczą;
- rozwijanie kompetencji osobistych (np. samoświadomości, samodoskonalenia oraz wzrostu motywacji) przez kursy, warsztaty czy rozwój zainteresowań, ale przede wszystkim przez refleksję nad sobą w ramach różnorodnych sytuacji życia codziennego (w tym także edukacyjnych);
- dbanie o zdrowie psychiczne i duchowe, w tym praktyki religijne, medytacje, a także relaks i rozrywka oraz spotkania z ludźmi.

W opisanych powyżej kategoriach działań autokreacyjnych w obszarze rozwoju psychicznego można dostrzec dwa wymiary szczególnie istotne dla badanych studentów. Z jednej strony przygotowanie do realizacji zadań zawodowych i społecznych poprzez zwiększanie zakresu swoich kompetencji, a z drugiej – rozwój osobisty związany z poszerzaniem samoświadomości, samodoskonaleniem czy dbaniem o dobrostan psychiczny oraz rozwijaniem swoich kompetencji poznawczych, a dzięki temu zwiększanie zakresu rozumienia siebie i świata. W tym obszarze autokreacji także widać rodzaj napięcia wynikającego w tym wypadku z próby jednoczesnego pogodzenia oczekiwań społecznych (dotyczących głównie kontynuacji edukacji, przyszłych ról zawodowych i społecznych) z własnymi pragnieniami i potrzebami oraz wizjami swojej przyszłości. Napięcia te mogą z kolei wywoływać stres stanowiący zagrożenie dla rozwoju studentów, gdyż nie wszyscy potrafią sobie z tymi trudnościami poradzić (Arnett i in. 2014; Pauluk 2015).

W obszarze **rozwoju społecznego** wyróżnione kategorie działań autokreacyjnych studentów wiążą się z budowaniem relacji interpersonalnych. Pośród nich dominują następujące:

- budowanie bliskich relacji społecznych, w tym głównie: spotkania z bliskimi i przyjaciółmi, dbanie o te relacje, poszukiwanie partnera życiowego, budowanie związku z partnerem; z kolei plany dotyczące małżeństwa i założenia rodziny pojawiały się wśród studentów rzadko;
- zawieranie nowych znajomości, w tym spotkania z ciekawymi ludźmi, ale też kontakty w celu znalezienia pracy;
- podejmowanie aktywności społecznej, w tym w szczególności wolontariat; z kolei działanie w organizacjach studenckich wskazywane było bardzo rzadko.

Opisane w tym obszarze kategorie działań autokreacyjnych studentów wskazują na dostrzegane przez nich znaczenie relacji interpersonalnych, choć podkreśla się, że młodzi dorośli mają tendencje do odraczania zadań związanych z budowaniem trwałych związków i relacji z ludźmi oraz wykazują generalnie trudność w budowaniu takich relacji (Marianowska 2013). Co prawda badani studenci w większości wykazują tendencje do odsuwania w czasie zadań związanych z małżeństwem i założeniem rodziny, jednakże zadania te umieszczają

w dalszych planach na przyszłość. Próbują się też do nich przygotować przez dbałość o relacje i związki z partnerem, rodziną czy przyjaciółmi. Podkreślają także znaczenie relacji międzyludzkich dla kształtowania samych siebie.

Podsumowując, opisane w trzech wymiarach rozwoju kategorie działań autokreacyjnych badanych studentów odnoszą się do podstawowych zadań rozwojowych przypisanych okresowi dojrzewania oraz wczesnej dorosłości m.in. przez Roberta J. Havighursta, E. Eriksona czy D. Levinsona (Miś 2000; Sękowska 2000; Dubas 2009), ujawniają też cechy charakterystyczne dla opisanego przez J.J. Arnetta okresu wschodzącej dorosłości (Marianowska 2013; Arnett 2014; Arnett i in. 2014). Działania autokreacyjne studentów wskazują na takie zadania okresu dojrzewania, jak: kształtowanie własnej tożsamości, akceptacja własnego ciała, nawiązywanie dojrzalszych relacji z rówieśnikami, kształtowanie światopoglądu, osiągnięcie niezależności emocjonalnej od dorosłych, przygotowanie do podjęcia ról zawodowych i rodzinnych oraz do wzięcia odpowiedzialności społecznej. To zadania, w których rozwój młodzieży skoncentrowany jest na własnej osobie. Z drugiej strony opisane działania autokreacyjne studentów wskazują też na podjęcie części zadań wczesnej dorosłości, jak: kontynuacja i zakończenie edukacji, poszukiwanie pracy i zdobywanie pierwszych doświadczeń zawodowych, podjęcie odpowiedzialności obywatelskiej (np. przez wolontariat), dokonywanie wyboru partnera (choć niekoniecznie jeszcze małżonka) i budowanie bliskich intymnych relacji. W tych zadaniach rozwój osobisty wiąże się z ukierunkowaniem na innych ludzi i środowisko. Sytuacja rozwojowa studentów zarysowana w oparciu o opisane przez nich działania autokreacyjne ukazuje nakładanie się na siebie zadań obu okresów, dojrzewania i dorosłości. Można w tej charakterystyce odnaleźć także cechy wschodzącej dorosłości opisanej przez J.J. Arnetta. Na jedną z tych cech, czyli znajdowanie się w okresie „pomiędzy", wskazują właśnie nakładające się zadania rozwojowe tych okresów. Kształtowanie tożsamości to jedno z kluczowych zadań rozwojowych badanych studentów. Koncentracja na własnym rozwoju w wymiarze fizycznym, psychicznym, emocjonalnym i społecznym jest wyraźnie widoczna w podejmowanych działaniach autokreacyjnych w tej grupie. Studenci wskazują też na wiele działań przygotowujących ich do podjęcia ról zawodowych i rodzinnych, jednak decyzje w tym przypadku są często odraczane. Obrazuje to ich sytuację niepewności, niestabilności. Jednocześnie studenci wskazują wiele działań, które ukierunkowane są na planowaną przez nich przyszłość. Uwidaczniają one dostrzegane przez studentów możliwości rozwoju, a także ich nadzieje i optymizm na przyszłość. Wydłużony czas edukacji traktują oni często jako sposobność czy może nawet konieczność zgromadzenia jak największych zasobów, które będą mogli wykorzystać na dalszym etapie swojego rozwoju. Podejmowane przez studentów działania autokreacyjne ukazują zatem złożoność ich sytuacji rozwojowej związaną z wydłużeniem procesu wchodzenia w dorosłość.

Możliwości budowania dorosłości przez działania autokreacyjne – wnioski

Charakterystyka działań autokreacyjnych badanych studentów ukazała, że podejmują oni wiele zadań rozwojowych związanych z przygotowaniem do dorosłości, zwłaszcza opisanych przez J.J. Arnetta. Można też dostrzec, że wyłaniająca się z tej charakterystyki dorosłość przybiera bardzo indywidualny obraz. Uwidaczniają się w nim różne kryteria, wokół których ludzie młodzi mogą budować własną dorosłość. Poniżej wskazano kilka najważniejszych.

Opisane działania autokreacyjne ze swej istoty sprzyjają koncentracji na kształtowaniu własnej osoby w różnych wymiarach rozwoju. Badani studenci przypisywali duże znaczenie kształtowaniu Ja cielesnego. Wygląd, rozumiany zarówno w kategoriach zdrowotnych, sprawnościowych czy estetycznych kanonów piękna, często pojawiał się wśród opisanych działań. Cielesność staje się sposobem wyrażania siebie. Wraz z rozwojem tożsamości u ludzi młodych wzrasta zainteresowanie własnym wyglądem, intensyfikują się przeżycia związane z cielesnością i seksualnością. Przy tym wskazuje się, że w okresie młodości dominuje koncentracja na cielesności, a w okresie dorosłości – intelektu (Błajet 2006). Wydłużenie się czasu kształtowania tożsamości u młodych dorosłych prawdopodobnie powoduje także utrzymanie się „ważności" sfery fizycznej dla kształtowania i wyrażania swojego Ja, zwłaszcza że wiąże się to z zainteresowaniem płcią przeciwną i nawiązywaniem bliskich relacji, czyli zadaniem istotnym w tym okresie. Z drugiej strony w kulturze późnej nowoczesności wzrasta znaczenie ciała jako nośnika symbolicznych znaczeń, mamy do czynienia z indywidualizacją ciała, traktowaniem go jak projektu (Shilling 2010). Budowanie swojego wizerunku przez kształtowanie i upiększanie ciała, zwiększanie sprawności, a także dbanie o zdrowie to z jednej strony odpowiedź na społeczne oczekiwania związane ze zmianą stylu życia. Z drugiej strony to wyraz dążenia ludzi młodych do pewnej niezależności, czyli kształtowania swej cielesności zgodnie z pożądanym jej własnym obrazem. Choć wybory młodych ludzi są w tym względzie zawieszone między kanonami piękna i zdrowia kreowanymi przez media a własnymi potrzebami i preferencjami, to stają się one ważną częścią ich tożsamości.

Działania autokreacyjne studentów dotyczące rozwoju fizycznego można opisać w postaci kontinuum, którego bieguny wyznaczają dwie przeciwstawne postawy, wokół których budowana jest własna tożsamość. Z jednej strony to bezrefleksyjne wyszukiwanie kanonów lansowanych przez media, które są przyjmowane jako własne pragnienia, potrzeby czy wizje. Z drugiej strony refleksyjne i krytyczne ocenianie tych kanonów i na tej podstawie dokonywanie świadomych wyborów. Wymaga to jednak rozwijania zdolności krytycznego myślenia, refleksji i samooceny.

Sfera rozwoju psychicznego, w tym także intelektualnego stanowi drugi obszar autokreacji badanych studentów, obok wspomnianego rozwoju fizycz-

nego. Opisane w tym obszarze działania autokreacyjne także uwidaczniają koncentrację na budowaniu własnej tożsamości, ale przez kształtowanie osobowości, rozwijanie różnych kompetencji osobistych, społecznych i zawodowych, w tym umiejętności poznawczych, a także zainteresowań. Studenci dążą do poznania i zrozumienia siebie, zwiększenia zakresu samoświadomości, ale też do budowania swojego wizerunku. Sprawność i efektywność działania stanowią bowiem ważne kryteria samooceny wśród ludzi dorosłych. Sprzyja temu podejmowanie wyzwań w nowych sytuacjach i eksperymentowanie z rolami. Rozwijane kompetencje wskazują także na podjęcie zadań związanych z przygotowaniem do pełnienia ról zawodowych i społecznych. Studenci wskazują w ten sposób, że mają świadomość oczekiwań społecznych dotyczących ról przypisanych dorosłości i uwzględniają je w swoich planach na przyszłość. W tym obszarze rozwoju autokreacja wynika właśnie ze ścierania się oczekiwań społecznych dotyczących ról dorosłości oraz związanej z nimi odpowiedzialności społecznej a własnymi pragnieniami i potrzebami.

Działania autokreacyjne studentów opisane w obszarze rozwoju psychicznego wskazują na możliwość przyjęcia kilku kryteriów budowania swojej dorosłości, a każde z nich ukazuje możliwości i zagrożenia dla rozwoju i stawania się dorosłym. Pierwsze kryterium wiąże się z wymaganiem kształtowania kompetencji ułatwiających odnalezienie się na rynku pracy oraz ich zmianą w ciągu życia. Od człowieka dorosłego, szczególnie młodego, oczekuje się dziś gotowości do wielokrotnej zmiany zawodu w ciągu życia (Arnett i in. 2014). Ludzie młodzi mają tego świadomość. W tym kryterium kryje się jednak niebezpieczeństwo koncentracji na jednym wymiarze rozwoju, co może prowadzić też do pracoholizmu. Kolejne kryterium wiąże się z rozwojem osobistym skoncentrowanym na nieustannym poszerzaniu swoich kompetencji. Nie chodzi jednak o kompetencje potrzebne, by zwiększyć swoje szanse na rynku pracy. W tym przypadku rozwój jest celem samym w sobie, który pcha człowieka do poszukiwania nowych obszarów rozwoju i uczenia się. Tu także można dostrzec niebezpieczeństwo związane z popadnięciem w swoisty „nałóg" rozwoju, który może prowadzić do zaniedbywania innych sfer, np. relacji z ludźmi. Ostatni z dostrzeganych tu kryteriów budowania dorosłości wiąże się z dążeniem do integracji różnych jego wymiarów. Wyraża się m.in. w poszukiwaniu równowagi między rozwojem zawodowym a osobistym. Może się też wiązać z poszukiwaniem równowagi wewnętrznej, czemu sprzyja zwiększanie samoświadomości oraz postawy otwartości. U ludzi młodych widać związaną z tym tendencję do poszukiwania pracy, która wiąże się z zainteresowaniami. Kryterium jej wyboru nie są zatem zarobki, ale zainteresowania i możliwość rozwoju osobowego w ramach pracy (Marianowska 2013). Integracja rozwoju jako kryterium budowania dorosłości wydaje się sposobem najbardziej korzystnym rozwojowo. Wymaga jednak zdolności do autorefleksji, krytycznej samooceny, dostrzegania różnych wymiarów rozwoju, a także zdolności reinterpretacji dotychczasowych wizji siebie.

Działania autokreacyjne studentów opisane w trzecim obszarze uwypuklają znaczenie relacji międzyludzkich. Dla studentów ważne jest zwłaszcza budowanie związków intymnych i przyjacielskich. Choć często odraczają oni zadania związane z małżeństwem i założeniem rodziny, to starają się świadomie kształtować swoje relacje z bliskimi. Wskazują zatem na świadomość ich rozwojowego znaczenia. W ten sposób wpisują się w zmiany w relacjach społecznych zauważane w późnej nowoczesności, a objawiające się dbaniem o jakość relacji intymnych (przyjaźni, miłości), świadomym budowaniem związków opartych na wzajemnym poznawaniu siebie, zobowiązaniu, zaufaniu i ciągłym kształtowaniu relacji (Giddens 2001).

Działania autokreacyjne studentów dotyczące rozwoju społecznego wskazują na kolejne kryterium budowania własnej tożsamości związane z relacjami z ludźmi. Można je także ująć na kontinuum, gdzie jeden biegun wskazuje na budowanie relacji międzyludzkich wokół własnej osoby skupionych na wzmacnianiu siebie. Drugi – świadome budowanie relacji z innymi ludźmi oparte na wzajemnym szacunku, zrozumieniu i zaufaniu. Takie podejście wymaga jednak umiejętności komunikacji, budowania porozumienia oraz wyjścia poza zainteresowanie samym sobą, w stronę drugiego człowieka. Nie można przy tym zagubić własnego rozwoju.

Podsumowując, opisane kryteria budowania dorosłości – wyłonione w oparciu o analizę działań autokreacyjnych studentów – uwypuklają, że dla kształtowania dorosłości w późnej nowoczesności kluczowe stają się: postawa refleksyjna, zdolność krytycznego myślenia, samooceny oraz budowania porozumienia. To one stanowią bowiem źródło oceny różnych opcji rozwoju i dokonywania indywidualnych wyborów, które mają wpływ na dalsze świadome kształtowanie własnej biografii.

Bibliografia

1. Arnett J.J. (2014), *Presidential Address: The Emergence of Emerging Adulthood: A Personal History*, „Emerging Adulthood", Vol. 2 (3), s. 155–162.
2. Arnett J.J., Žukauskienė R., Sugimura K. (2014), *The New Life Stage of Emerging Adulthood at Ages 18-29 Years: Implications for Mental Health*, „Lancet Psychiatry", vol. 1, s. 569–576.
3. Błajet P. (2006), *Ciało jako kategoria pedagogiczna. W poszukiwaniu integralnego modelu edukacji*, Wydawnictwo UMK, Toruń.
4. Brzezińska A. (2003), *Portrety psychologiczne człowieka. Jak zmienia się człowiek w ciągu życia?* „Remedium", nr 4 (122), s. 1–3.
5. Dubas E. (2001), *Zmieniająca się dorosłość. Od dorosłości konwencjonalnej ku dorosłości subiektywnej,* [w:] E. Przybylska (red.), *Andragogiczne wątki, poszukiwania, fascynacje*, Toruń, s. 77–87.
6. Dubas E. (2009), *Etapy dorosłości i proces kształcenia,* [w:] A. Fabiś, B. Cyboran, *Dorosły w procesie kształcenia*, Wyższa Szkoła Administracji w Bielsku-Białej, Bielsko-Biała – Zakopane, s. 115–132.

7. Dubas E. (2015), *Przygotowanie do dorosłości – być i stawać się dorosłym*, „Edukacja Dorosłych", nr 1, s. 9–21.
8. Giddens A. (2001), *Nowoczesność i tożsamość. „Ja" i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, tłum. A. Szulżycka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
9. Hajduk E. (2001), *Kulturowe wyznaczniki biegu życia*, Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa.
10. Harwas-Napierała B. (2015), *Dojrzałość osobowa dorosłych jako czynnik chroniący rodzinę*, „Czasopismo Psychologiczne", nr 21, 1, s. 47–52.
11. Jaskot K., Murawska A. (2006), *Charakterystyka „wieku studiów". Konsekwencje pedagogiczne,* [w:] K. Jaskot (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej,* Szczecin, s. 109–116.
12. Karkowska M. (2013), *Tożsamość młodzieży polskiej na przełomie wieków w perspektywie badań fenomenologicznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
13. Marianowska A. (2013), *Pomiędzy adolescencją a dorosłością – koncepcja emerging adulthood Jeffreya J. Arnetta*, „Edukacja Dorosłych", nr 1, s. 91–104.
14. Melosik Z. (2010), *Tożsamość, ciało i władza w kulturze instant*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków.
15. Messyasz K. (2013), *Obraz młodzieży polskiej w dyskursie prasowym. Młodzież o sobie i rzeczywistości społecznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
16. Miś L. (2000), *Ery i fazy rozwoju w życiu człowieka dorosłego w ujęciu Daniela J. Levinsona,* [w:] P. Socha (red.), *Duchowy rozwój człowieka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 45–60.
17. Pauluk D. (2015), *Studiująca młodzież w okresie przejścia – możliwe zyski w rozwoju i stracone szanse*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja", t. 18, nr 1 (69), s. 179–193.
18. Pawlak J. (2009), *Autokreacja. Psychologiczna analiza zjawiska i jego znaczenie dla rozwoju człowieka*, Wydawnictwo WAM, Kraków.
19. Pietrasiński Z. (1992), *Wiedza i „rola" autokreacyjna jednostki jako przedmiot rozwoju*, „Przegląd Psychologiczny", nr 1, s. 9–18.
20. Pietrasiński Z. (1997), *Konstruowanie perspektywy biograficznej*, „Psychologia Wychowawcza", nr 4, s. 385–395.
21. Sękowska M. (2000), *Neopsychoanalityczna koncepcja rozwoju psychospołecznego Erika H. Eriksona,* [w:] P. Socha (red.), *Duchowy rozwój człowieka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 101–143.
22. Silverman D (2012), *Interpretacja danych jakościowych*, tłum. M. Głowacka-Grajper, J. Ostrowska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
23. Shilling Ch. (2010), *Socjologia ciała*, tłum. M. Skowrońska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
24. Sladek A. (2014), *Wkraczanie w dorosłość. Działania autokreacyjne studentów na rzecz kształtowania własnej przyszłości,* [w:] I. Paszenda i R. Włodarczyk (red.), *Transgresje w edukacji*, t. 2, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków, s. 185–197.
25. Sladek A. (2015), *Obszary samorozwoju w ujęciu studentów różnych kierunków kształcenia wrocławskich uczelni,* [w:] A. Kalus, E. Mazurek, J. Szymańska (red.) *Architektura a rozwój człowieka. Ujęcie multidyscyplinarne*, Politechnika Wrocławska, Wrocław, s. 112–129.

Self-creation as students' method of building one's adulthood

Key words: self-creation, students' development, early adulthood, emerging adulthood, developmental tasks.

Summary: It can be observed that as a result of socio-cultural changes youth becomes a longer period and the tasks of adulthood are postponed, which leads to the formation of a new phase of development, called *emerging adulthood*. In late modernity the process of becoming an adult becomes subjective. The aim of the article is to characterize students' development on the basis of their self-creation actions. These activities refer to developmental tasks typical of adolescence and adulthood. Their description also bears resemblance to J.J. Arnett's notion of emerging adulthood. Self-creation actions undertaken by students also shows that reflective attitude, the ability of critical thinking and self-assessment can be considered as the most important criteria for their building one's adulthood.

Dane do korespondencji:
Dr Anna Sladek
Katedra Pedagogiki
Wydział Lekarski
Uniwersytet Medyczny im. Piastów Śląskich we Wrocławiu
e-mail: anna.sladek@umed.wroc.pl

Edukacja Dorosłych 2016, nr 2 ISSN 1230-929 X

POSZUKIWANIA BADAWCZE

Agnieszka Kulik, Ewelina Frańczyk

UWARUNKOWANIA OSIĄGNIĘĆ MŁODYCH KOBIET – ZWIĄZEK POCZUCIA WŁASNEJ SKUTECZNOŚCI Z OSIĄGNIĘCIAMI AKADEMICKIMI

Słowa kluczowe: uwarunkowania osiągnięć, edukacja młodych kobiet, osiągnięcia akademickie, własna skuteczność.

Streszczenie: W artykule została podjęta próba określenia uwarunkowań osiągnięć u studentek. Celem była analiza związku pomiędzy poczuciem własnej skuteczności a osiągnięciami akademickimi. Za istotny problem związany z postawionym celem uznano spadek jakości kształcenia, na który mogą mieć wpływ różne czynniki, takie jak: upowszechnienie edukacji, dostępność materiałów, jak i dostosowanie do potrzeb rynku. Do wyjaśnienia problemu użyto wyników badań własnych przeprowadzonych na grupie 120 studentek 4 roku studiów jednolitych magisterskich. Do badania użyto Ankiety i Skali Uogólnionej Własnej Skuteczności (GSES). Zaprezentowane wyniki wskazują na brak związku pomiędzy poczuciem własnej skuteczności a osiągnięciami akademickimi.

Wstęp

Ludzie są przekonani o własnej skuteczności i dlatego też podejmują różne działania, w celu osiągnięcia zamierzonych rezultatów. Także w czasie studiów osoby podejmują różnorodne aktywności, zmierzając do poszerzenia swojej wiedzy, rozwoju intelektualnego i pogłębienia osobistych zainteresowań oraz zdobywania osiągnięć akademickich. Uzyskane wyniki mogą zależeć od wielu czynników zarówno wewnętrznych dotyczących samej osoby, jak i zewnętrznych dotyczących środowiska.

Niniejszy artykuł ma na celu analizę związku poczucia własnej skuteczności z osiąganymi wynikami akademickimi u studentek. Ze względu na różnice

między kobietami a mężczyznami w zakresie czerpania satysfakcji z różnych sfer życia badania skoncentrowano na studentkach.

Zarys teoretyczny

Najczęściej okres studiowania przypada na czas wczesnej dorosłości. Istnieje wiele teorii związanych z dorosłością i jej osiąganiem (Chlewiński 1991; Erickson 2004; Gurba 2009; Matlakiewicz, Solarczyk-Szwec 2009). Jak podaje Piotr Oleś, dorosłość to najdłuższy okres w życiu człowieka mający miejsce pomiędzy dorastaniem a starością (Oleś 2012). Jedni badacze starają się określić konkretny przedział wiekowy wczesnej dorosłości (Levinson i in. 1978 za: Matlakiewicz, Solarczyk-Szwec 2009; Bee 2004; Gurba 2011), inni wskazują na to, że w okresie osiągania wczesnej dorosłości ważne są różnorodne aspekty (Gurba 2009; Oleś 2012). Ewa Gurba określa dorosłość jako *fazę życia, w którą wkracza człowiek o gwałtownych zmianach rozwojowych prowadzących do dojrzałości biologicznej i społecznej, wyrażającej się w zdolności do prokreacji oraz odpowiedzialnego podejmowania nowych ról społecznych związanych z zakładaniem własnej rodziny, rodzeniem i wychowywaniem dzieci, podejmowaniem i rozwijaniem aktywności zawodowej, a przede wszystkim w autonomicznym kierowaniu własnym życiem* (Gurba 2009, s. 203). Beata Ziółkowska zauważa, że człowiek staje się dorosły, kiedy podejmuje ważne zadania i je realizuje w obecności fizycznych, społecznych czy psychologicznych przeszkód (Ziółkowska 2005).

Wymienione powyżej aktywności młodego człowieka można zaliczyć do zadań rozwojowych, których wypełnienie według Roberta Jamesa Havighursta (1953 za: Gurba 2009) gwarantuje osobie poczucie spełnienia, sukcesu i zadowolenia.

Wspomniane osiągnięcia, zadowolenie, ale także stres w dużej mierze wiążą się także ze studiowaniem, szczególnie w okresie zaliczeń i sesji egzaminacyjnej. Katarzyna Tomczak twierdzi, że *Sukces w radzeniu sobie z tymi trudnymi sytuacjami zależny jest w dużej mierze od czasu poświęconego na przygotowanie, poziomu intelektualnego studenta, ale także od jego umiejętności panowania nad emocjami, mobilizacji, nadziei na pozytywny przebieg egzaminów, przekonań o swojej skuteczności* (Tomczak 2009, s. 67). Studenci osiągają także różne wyniki, co według Tomczak może świadczyć o różnym poziomie wiedzy, innych stylach radzenia sobie ze stresem, przekonań o własnej skuteczności, a także innym poziomem nadziei związanym z osiągnięciem sukcesu (Tomczak 2009). Ważne z punktu widzenia związku poczucia własnej skuteczności z osiągnięciami akademickimi wydają się być spostrzeżenia Kaya Busseya i Alberta Bandury. Uwzględniają oni poczucie własnej skuteczności jako czynnik mający silny wpływ na myślenie, emocje i działanie mające doprowadzić do osiągnięcia zamierzonego celu (Bussey, Bandura 1999, za: Chomczyńska-Rubacha, Rubacha 2013*). Można zatem traktować poczucie własnej skuteczności jako zmienną*

odpowiedzialną za powodzenie lub niepowodzenie, nie dotyczy to jednak pewności, że działanie zakończy się osiągnięciem określonego standardu, ale dotyczy pewności, że jest się w stanie taki standard osiągnąć (Chomczyńska-Rubacha, Rubacha 2013, s. 87).

Powyższe stwierdzenia powodują iż istotnym czynnikiem osiągnięć wydaje się być poczucie własnej skuteczności. Bandura w 1997 roku sformułował koncepcję własnej skuteczności jako czynnika modyfikującego zachowania, twierdząc, że *Poczucie własnej skuteczności wpływa na to, jak ludzie się czują i jakie podejmują działania* (Bandura 1977, 1997 za: Łuszczyńska 2004, s. 29). Poczucie własnej skuteczności związane jest także w dużej mierze z motywacją (Juczyński 2000; Pajares, Schunk 2005, za: Tomczak 2009; Andruszkiewicz i in. 2011). Poczucie własnej skuteczności wpływa na to, jakich wyborów dokonuje młody człowiek, jakie cele sobie stawia i jak je realizuje (Tomczak 2009). Przekonanie o własnej skuteczności jest także zaliczane do poznawczych składników osobowości (Bandura 1993 za: Tomczak 2009). Warto zaznaczyć, *że niska własna skuteczność jest związana z lękiem, poczuciem bezradności oraz nasileniem smutku i przygnębienia. Wysoka własna skuteczność sprzyja szybszemu przetwarzaniu informacji, lepszemu wykonaniu zadań, podejmowaniu zadań, formułowaniu celów i osiąganiu sukcesów w szkole i na uczelni* (Maddux 1995; Bandura 1997, 2001; Bandura i in. 2002 za: Łuszczyńska 2004, s. 29). Edwin Locke i Garry Latham podkreślają, że poziom poczucia własnej skuteczności przekłada się na wyznaczanie sobie celów, a co za tym idzie, im wyższa spostrzegana własna skuteczność, tym wyższe cele i zaangażowanie nawet w obliczu pojawiających się porażek (Locke, Latham 1990 za: Juczyński 2000). Wiara we własne możliwości sprzyja osiąganiu sukcesu i dodaje energii niezbędnej do działania. Należy jednak zaznaczyć, że przekonania dotyczące własnej skuteczności są adekwatne wtedy, kiedy są oparte na rzeczywistych możliwościach jednostki, a nie na jej nierealistycznym optymizmie (Zakrzewski 1987).

W prezentowanym artykule zwraca się uwagę przede wszystkim na osiągnięcia akademickie kobiet, które, jak podają statystyki, w roku akademickim 2014/2015 zajmowały 58,1% w ogólnej liczbie studentów w Polsce (*Polska w liczbach 2015*). Warto zaznaczyć, że studia dla większości młodych kobiet to oprócz zdobywania wiedzy także czas na wypełnianie zadań rozwojowych. Funkcjonowanie w różnych środowiskach pozwala młodej kobiecie na zdobycie doświadczeń dotyczących różnych ról społecznych. Wszystkie interakcje społeczne przyczyniają się do jej rozwoju społecznego i są cennymi wskazówkami w realizacji zamierzonych celów (Gurba 2009). Doświadczenie pozwala młodej osobie właściwie wypełniać określone zadania rozwojowe adekwatne dla okresu wczesnej dorosłości, takie jak: wybór małżonka, założenie rodziny i podjęcie pracy zarobkowej (Gurba 2009). Warto podkreślić, że niezmiernie istotne dla większości młodych kobiet oprócz kształcenia jest podjęcie roli żony oraz matki.

Warto zwrócić uwagę, że młoda kobieta oprócz planowania i realizowania zadań rozwojowych studiuje, a także dąży do podjęcia pracy zawodowej, traktu-

jąc to jako kolejne zadanie (Gurba 2009). Praca zawodowa jest podejmowana z wielu względów, takich jak: zarobki, osobista satysfakcja czy możliwość nawiązania interakcji społecznych. W życiu młodych kobiet podejmujących pracę w wieku rozrodczym mają miejsce także zdarzenia dotyczące roli rodzinnej: ciąża, połóg, a następnie opieka nad dziećmi czy prowadzenie domu. Obowiązki te powodują, że kobieta musi przerwać lub odłożyć swoją karierę zawodową (Gurba 2009). Tym bardziej warto skupić się na chęci do zdobywania wykształcenia oraz osiągnięć akademickich przez kobiety, gdyż analizując różnice pomiędzy kobietami a mężczyznami, można stwierdzić, że mężczyźni w okresie wczesnej dorosłości czerpią satysfakcję z rozwoju aktywności zawodowej i społecznej, natomiast większość kobiet jest usatysfakcjonowana z opieki nad dziećmi i ich wychowywania (Gurba 2009).

Analizując zagadnienie uczenia się młodych dorosłych, warto zaznaczyć, że największą zdolność uczenia się człowiek osiąga w wieku 25 lat. Poziom tej zdolności spada co roku o 1%, ale lata 25–40 można uznać za okres najlepszej sprawności w kształceniu się (Matlakiewicz, Solarczyk-Szwec 2009). Istotny wpływ na osiągane wyniki ma spostrzegana własna skuteczność (Bandura 1997, 2001; Bandura, i in. 2002 za: Łuszczyńska 2004; Tomczak 2009). Natomiast z osiągnięciami wiąże się poziom samozadowolenia z osiąganych wyników (Zalewska 2002; Siekańska 2004; Siekańska 2005; Springer 2011; Chrupała-Pniak 2012). Osiągnięcia akademickie mogą przybierać różną postać. Na potrzeby artykułu osiągnięcia akademickie zostały wyznaczone poprzez średnią ocen uzyskaną przez studentki przez wszystkie dotychczasowe lata studiów. Warto jednak zaznaczyć, że za osiągnięcia akademickie można uznać także między innymi: autorstwo publikacji naukowych, udział w projektach badawczych, autorstwo wynalazku, referaty wygłoszone na konferencjach naukowych, nagrody uzyskane w konkursach (Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego 2015), a także wiele innych w zależności od kierunku studiów.

Metodologia badań[1]

Podstawowym celem prezentowanych badań była analiza związku pomiędzy poczuciem własnej skuteczności a osiągnięciami akademickimi. Przygotowując badania, postawiono pytanie: Czy studentki postrzegają osiągnięcia akademickie jako skutek ich działań? Założono także hipotezę, że istnieje związek pomiędzy poczuciem własnej skuteczności a osiągnięciami akademickimi.

Bazując na przedstawionej teorii, przeprowadzono badania[2] na próbie 120 studentek 4 roku studiów jednolitych magisterskich w wieku od 22 do 26 lat. Średnia wieku wyniosła M = 23,2. Większość badanych kobiet zamieszkuje

[1] Badania zostały zrealizowane w ramach większego projektu „Wyzwania dorosłości w zdrowiu i chorobie" realizowanego przez Katedrę Psychoterapii i Psychologii Zdrowia Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II w Lublinie pod kierunkiem dr hab. Agnieszki Kulik.

[2] Badanie uzyskało zgodę Komisji Etyki Badań Instytutu Psychologii KUL dn. 16.06.2016 r.

w dużym mieście (64,2%). Blisko połowa badanych studentek pozostaje w innym związku (49,2%), porównywalnie do młodych kobiet deklarujących się jako samotne (45,8%). Zdecydowana większość badanych kobiet nie posiada dzieci (95%). W większości studentki deklarują swój status materialny jako przeciętny (51,7%) i dobry (46,7%), jednocześnie podając, że w dużej liczbie nie pracują zarobkowo (80,8%). Także większość studentek studiuje tylko jeden kierunek studiów (84,2%). Studentki uzyskały średnią ocen M = 4,25 ze wszystkich lat studiów.

Badania były anonimowe, przeprowadzone w sposób grupowy z zastosowaniem metody papier-ołówek. Dobór próby był celowy, kryterium doboru stanowiła możliwość przebadania określonej liczby osób z jednego kierunku studiów jednolitych magisterskich mających za sobą ukończone 3 lata kształcenia.

Do badania użyto skonstruowanej na potrzeby niniejszego badania Ankiety oraz Skali Uogólnionej Własnej Skuteczności Ralfa Schwarzera, Michaela Jeruzalema, Zygfryda Juczyńskiego (Generalized Self-Efficacy Scale – GSES)[3].

Do uzyskania podstawowych danych oraz określenia poziomu uzyskanych osiągnięć akademickich przez studentki użyto ankiety zawierającej stwierdzenia dotyczące danych socjodemograficznych takich jak: wiek, miejsce zamieszkania, stan rodzinny, posiadanie dzieci, status materialny, praca zarobkowa oraz informacji związanych ze studiami, takich jak: inne podjęte, ukończone kierunki studiów, średnia ocen ze studiów. Badani do każdego stwierdzenia ustosunkowywali się poprzez wpisanie odpowiedniej informacji w miejsce kropek lub zaznaczenie krzyżykiem jednej odpowiedzi. Pytanie dotyczące średniej ocen ze wszystkich lat studiów potraktowano jako wyznacznik osiągnięć akademickich.

Do określenia poziomu spostrzeganej własnej skuteczności użyto natomiast Skali Uogólnionej Własnej Skuteczności (GSES) zawierającej 10 stwierdzeń. GSES pozwala mierzyć siłę ogólnego poczucia własnej skuteczności, która dotyczy radzenia sobie, rozwiązywania problemów oraz pokonywania napotykanych przeszkód. Badani do każdego stwierdzenia ustosunkowywali się poprzez zaznaczenie jednej z czterech odpowiedzi 1 – nie, 2 – raczej nie, 3 – raczej tak, 4 – tak. Otrzymany wynik mieści się w granicach 10–40 punktów. Im wyższy wynik, tym wyższy poziom spostrzeganej własnej skuteczności przez osobę badaną. Wykorzystana skala ma zadowalające wskaźniki psychometryczne zarówno dotyczące zgodności wewnętrznej (0,91 do 0, 78 dla 13 wersji językowych) oraz jednolitości badanego konstruktu (ponad 50% wariancji całkowitej uzyskanej w wyniku analizy czynnikowej i konfimacyjnej na wynikach osób badanych z 14 grup kulturowych) (Schwarzer 1998 za: Juczyński 2001).

Obliczenia wykonano, stosując analizy statystyczne z wykorzystaniem programu IBM SPSS Statistics 23.0. Do charakterystyki grupy zastosowano dane opisowe: średnia, odchylenie standardowe, minimum, maksimum. Do stwierdzenia spełnienia założeń rozkładu normalności użyto testu Shapiro-Wilka.

[3] Badania zostały sfinansowane ze środków własnych.

W celu zaobserwowania związku pomiędzy poczuciem własnej skuteczności a osiągnięciami akademickimi zastosowano korelację rho-Spearmana. Za obowiązujący przyjęto poziom istotności wynoszący $p = 0,05$.

Wyniki badań

Celem przeprowadzonych badań była analiza związku poczucia własnej skuteczności z osiągnięciami akademickimi. Przygotowując badania, założono, że istnieje pozytywny związek pomiędzy poczuciem własnej skuteczności a osiągnięciami akademickimi.

Po przeprowadzeniu analiz statystycznych uzyskano charakterystyki opisowe zaprezentowane w tabeli 1.

Tabela 1. Statystyki opisowe dla zmiennych średnia ocen i spostrzegana własna skuteczność

	M	*SD*	Min	Max	W	*p*
Średnia ocen	4,2552	0,29564	3,52	4,95	0,989	0,461
GSES_steny	7,1333	1,62405	1	10	0,960	0,001

Źródło: badania własne.

Na postawie tabeli można stwierdzić, że średnia ocen uzyskanych przez studentki wynosi 4,25±0,29, a poziom własnej skuteczności wynosi 7,13±1,62. Prezentowane dane wskazują na to, iż najniższa uzyskana średnia wyniosła 3,52, a najwyższa 4,95. Natomiast najniższy poziom spostrzeganej własnej skuteczności na skali stenowej wyniósł 1, a najwyższy 10. Na podstawie uzyskanych wyników można stwierdzić, że poziom średniej ocen u badanych studentek jest dobry, poziom spostrzeganej własnej skuteczności jest podwyższony. Wartości te nie ulegają zróżnicowaniu w zależności od wieku, miejsca zamieszkania, stanu rodziny, statusu materialnego, pracy zarobkowej ani innych podjętych, ukończonych kierunków studiów.

Na postawie wyników testu normalności Shapiro-Wilka można stwierdzić, że rozkład wyników średniej ocen spełnia założenia rozkładu normalnego, natomiast rozkład wyników GSES nie spełnia założeń rozkładu normalnego.

W celu sprawdzenia zależności pomiędzy zmiennymi wykorzystano korelację rho-Spearmana. Uzyskane wyniki prezentuje poniższa tabela (tabela 2).

Tabela 2. Wyniki korelacji rho-Spearmana dla zmiennych średnia ocen oraz spostrzegana własna skuteczność

zmienne		GSES
osiągnięcia	R	0,048
	p	0,604

Legenda: R – korelacja rho-Spearmana; *p* – istotność
Źródło: badania własne.

Na podstawie wyników uzyskanych za pomocą korelacji rho-Spearmana nie stwierdza się statystycznie istotnego związku pomiędzy poczuciem własnej skuteczności a osiągnięciami akademickimi (p = 0,604).

Dyskusja wyników

Wyniki są zaskakujące i nasuwają wiele hipotez dotyczących przyczyn uzyskiwanych osiągnięć akademickich.

Uzyskane wyniki pozwalają stwierdzić, że:

1) poziom osiągnięć akademickich u badanych studentek jest dobry;
2) poziom własnej skuteczności jest podwyższony;
3) nie stwierdza się istotnych statystycznie korelacji pomiędzy poczuciem własnej skuteczności a osiągniętymi wynikami akademickimi u badanych studentek.

Założona hipoteza nie potwierdziła się. Badania pokazują, że osiągane wyniki akademickie nie są postrzegane przez studentki jako skutek ich działań.

Jako że wyniki powyższych badań pokazują, iż studentki nie uważają, że to ich działanie spowodowało osiągnięcie konkretnych wyników, warto pochylić się nad zrozumieniem tego problemu, zaczynając od kwestii podstawowej, czyli rozwoju człowieka.

Jak wskazuje Mariusz Zwarycz, okres wczesnej dorosłości to czas fazy krytycznej. *Obliguje ona młodych do przechodzenia z poziomu edukacji, spod kurateli i opieki domów rodzinnych na poziom życia na własny rachunek oraz do podejmowania odpowiedzialności za własne postępowanie oraz innych, powierzonych im osób. Wiąże się z tym cała sekwencja transgresyjnych wyzwań i trudności. Faza ta może być odroczona, ale całkowity odwrót od niej nie jest możliwy* (Zwarycz 2014, s. 66). Zwarycz podaje dalej, że dla młodych dorosłych istotne jest przechodzenie przez różne instytucje, np. rodzinę, szkołę, zdobywanie predyspozycji do tego, aby stać się podmiotem i tworzyć własną historię (Zwarycz 2014). Zwarycz zaznacza, że istotne jest, aby młode osoby nauczyły się przede wszystkim odpowiedzialności, zdolności do ponoszenia konsekwencji swoich działań. Ważne jest także, aby młodzi wiedzieli, że to, co robią, robią dla siebie. Na poczucie sprawstwa bezpośrednio wpływają także kompetencje, wiedza oraz umiejętności, które młody dorosły zdobywa w wyniku podejmowanych aktywności. Dlatego bardzo ważne jest to, aby młodzi nie byli pozbawiani możliwości podejmowania działań, gdyż nie będą mieli możliwości zdobycia nowych umiejętności ani umocnienia własnego poczucia sprawstwa (Zwarycz 2014). Ważne jest, aby młody człowiek odpowiednio kreował własną podmiotowość i przetestował wszystkie etapy socjalizacji, gdyż ich nieprzepracowanie może doprowadzić do deprywacji w postaci wyuczonej bezradności czy automatyzmu (Zwarycz 2014).

Analizując powyższe stwierdzenia oraz wiedząc, że wczesna dorosłość jest niedalekim kontinuum adolescencji, warto zwrócić uwagę, że nieprzypisywanie

osiągnięć własnym działaniom może być spowodowane tym, że studentki, będąc w okresie wczesnej dorosłości nie osiągnęły jeszcze pełnej odpowiedzialności za swój rozwój (Gurba 2009). Wspomina o tym także Elżbieta Dubas, pisząc o zagubionej dorosłości. Podkreśla ona, że obecnie rola człowieka dorosłego nie jest jasno określona, jest nieprzejrzysta w porównaniu z czasami wcześniejszymi. Ludzie wiedzą, z czym wiąże się dorosłość i jakie są jej tradycyjne wyznaczniki, ale postęp cywilizacyjny istotnie zmniejsza rolę wartości i autorytetów i sprawia, że człowiek dorosły ma mniejszą pozycję w społeczeństwie (Dubas 2015). Dubas zaznacza, że młody człowiek wyczekuje dorosłości, gdyż pozwala ona na samodzielność i niezależność, wyswobodzenie się spod opieki rodziców i nauczycieli. Jednak usamodzielnianie się wiąże się z licznymi trudnościami i powoduje obawy przed podjęciem odpowiedzialności zarówno za siebie, jak i za inne osoby (Dubas 2015). Może to być spowodowane dalszym wsparciem od rodziców (materialnym, duchowym) i powodować trudności w podjęciu kolejnych ról życiowych, a także odkładaniem ważnych decyzji na potem, co może powodować, że studenci nie przypisują otrzymanych osiągnięć własnej skuteczności.

Niemniej jednak powyższe stwierdzenia nie są wystarczającym wyjaśnieniem uzyskanych wyników, dlatego też być może warto spojrzeć na ten problem z innej strony. Dyskusyjne może być podejście, jakie prezentuje Dorota Ciechanowska (2012). Wskazuje ona na to, że obecny model kształcenia studentów uległ istotnej zmianie. Dawniej studenci mieli możliwość większego wykazania się, pogłębionej dyskusji na tematy problematyczne. Ciechanowska nakreśla, że obecnie uległo to zmianie, na co wskazują *procesy urynkowienia szkolnictwa wyższego, zwiększona i zliberalizowana dostępność do edukacji na poziomie wyższym doprowadziły do znacznego przesunięcia aktywności nauczycieli akademickich z prac badawczych na kształcenie* (Ciechanowska 2012, s. 117). Ciechanowska dodaje, że obecnie zajęcia akademickie są nakierowane na nauczanie szkolne i pozbawione dysput akademickich. Odbiega to od celu, jakim jest dążenie do zmian w myśleniu młodych ludzi o studiowaniu, angażowaniu ich w proces własnego rozwoju i odpowiedzialności za ten rozwój. Z tych doniesień może wynikać, że studenci nie przypisują sobie sprawczości osiągnięć, gdyż mają podany konkretny materiał niewymagający refleksji (Ciechanowska 2012). Dodatkowo podaje się, że *znaczny rozwój uczelni i wzrost liczby studentów jest społecznie pożądany, ale rodzi ryzyko obniżenia poziomu oddziaływań wychowawczych i dydaktycznych na młodzież, rodzi też ryzyko utraty możliwości efektywnego samokształcenia studentów ze względu na obniżenie rangi studiowania na poziomie akademickim, zmniejszenie możliwości bezpośredniego kontaktu młodzieży z autorytetami w gronie nauczycieli akademickich* (Palka 2006, s. 23). Powyższe argumenty mogą świadczyć o tym, że studenci zaczynają wątpić w swoje możliwości i skuteczne dążenie do samorozwoju.

Warto także zauważyć, że obecnie studenci mają łatwiejszy dostęp do materiałów za pomocą Internetu, kserowania notatek i książek, co nie wymaga od

nich aż tak dużego zaangażowania w zdobycie informacji w bibliotece, czytelni, czy robieniu własnych notatek (Kosz 2011). Może to powodować, że studenci nie przykładają istotnej wagi do własnego wkładu w pozyskiwanie wiedzy.

Zakończenie

Zaprezentowane badania pokazują ciekawe oblicze edukacji dorosłych. Okazuje się, że studentki nie postrzegają osiąganych wyników akademickich jako skutku swoich działań. Co za tym idzie, młode kobiety wierzą w swoje możliwości, ale nie przekładają tego na własne osiągnięcia.

Powyższe stwierdzenia mogą być tylko jednymi z wielu uzasadnień otrzymanych wyników badań. Należy podkreślić, że badania były prowadzone na małej próbie studentek. Dlatego też być może warto zbadać większą próbę studentów i spróbować określić inne uwarunkowania osiągnięć akademickich.

Bibliografia

1. Andruszkiewicz A., Banaszkiewicz M., Felsmann M., Marzec A., Kiełbratowska B., Kocięcka A. (2011), *Poczucie własnej skuteczności a wybrane zmienne związane z funkcjonowaniem zawodowym w grupie pielęgniarek.* „Problemy Pielęgniarstwa", 19(2), s. 143-147, dostępny na: https://journals.viamedica.pl/problemy_pielegniarstwa/article/view/23187 (otwarty: 08.07.2016).
2. Bee H. (2004), *Psychologia rozwoju człowieka,* tłum. A Wojciechowski, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań.
3. Chlewiński Z. (1991), *Dojrzałość: osobowość, sumienie, religijność*, W Drodze, Poznań.
4. Chomczyńska-Rubacha M., Rubacha K. (2013), *Test poczucia skuteczności. Opracowanie teoretyczne i psychometryczne Pracowni Narzędzi Badawczych Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN.* „Metody Zbierania i Analizy Danych w Badaniach Edukacyjnych", 1(16), s. 85–105, dostępny na: https://repozytorium.umk.pl/bitstream/handle/item/1532/PBE.2013.007,Chomczynska-Rubacha,Rubacha.pdf?sequence=1 (otwarty: 08.07.2016).
5. Chrupała-Pniak M. (2012*), Satysfakcja zawodowa – artefakt czy funkcjonalny wymiar kapitału intelektualnego. Przegląd koncepcji teoretycznych i podejść badawczych,* „Edukacja Ekonomistów i Menedżerów", 2(24), s. 13–28, dostępny na: http://kolegia.sgh.waw.pl/pl/KNoP/struktura/IKL/kwartalnikEEiM/archiwum/Documents/24_MalgorzataChrupala-Pniak_2(24)2012.pdf (otwarty: 12.07.2016).
6. Ciechanowska D. (2012), *Uczenie się głębokie jako efekt studiowania*, [w:] Ciechanowska D. (red.), *Uwarunkowania efektów kształcenia akademickiego*, Pedagogium, Szczecin, s. 111–129.
7. Dubas E. (2015), *Przygotowanie do dorosłości – być i stawać się dorosłym,* „Edukacja Dorosłych", 1(72), s. 9–21, dostępny na: http://www.ata.edu.pl/dokumenty/2015/ATA-1-2015_Calosc.pdf (otwarty: 08.07.2016).
8. Erickson E.H. (2004), *Tożsamość a cykl życia,* tłum. M. Żywicki, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań.

9. Główny Urząd Statystyczny (2015), *Polska w liczbach*, Zakład Wydawnictw Statystycznych, Warszawa, dostępny na: www.stat.gov.pl (otwarty: 07.09.2016).
10. Gurba E. (2009), *Wczesna dorosłość*, [w:] Harwas-Napierała B., Trempała J. (red.), *Psychologia rozwojowa człowieka. Charakterystyka życia człowieka,* Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 202–233.
11. Gurba E. (2011), *Wczesna dorosłość,* [w:] Trempała J. (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 287–312.
12. Juczyński Z. (2000), *Poczucie własnej skuteczności – teoria i pomiar*, „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Psychologica", 4, s. 11–24, dostępny na: http://dspace.uni.lodz.pl/xmlui/bitstream/handle/11089/3433/F2_4.pdf?sequence=1&isAllowed=y (otwarty: 06.07.2016).
13. Juczyński Z. (2001), *Narzędzia pomiaru w promocji i psychologii zdrowia,* Pracownia Testów Psychologicznych PTP, Warszawa.
14. Kosz J. (2011), *Student pokolenia Y*, „Forum Dydaktyczne: przeszłość, teraźniejszość, przyszłość", 7–8, s. 107–118, dostępny na: http://repozytorium.ukw.edu.pl/bitstream/handle/item/1777/Justyna%20Kosz%20Student%20pokolenia%20Y.pdf?sequence=1 (otwarty: 08.07.2016).
15. Levinson D.J. (1986), *A conception of adult development,* „American Psychologist", 41, 3–13, dostępny na: http://www.unc.edu/~eajordan/Levinson1986.pdf (otwarty: 10.07.2016).
16. Łuszczyńska A. (2004), *Zmiana zachowań zdrowotnych. Dlaczego dobre chęci nie wystarczają?* Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
17. Matlakiewicz A., Solarczyk-Szwec H (2009), *Dorośli uczą się inaczej: Andragogiczne podstawy kształcenia ustawicznego,* Centrum Kształcenia Ustawicznego, Toruń.
18. Oleś P. K. (2012), *Psychologia człowieka dorosłego: Ciągłość – zmiana – integracja,* Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
19. Palka S. (2006), *Charakterystyka pedagogiki szkoły wyższej jako dyscypliny teoretycznej i praktycznej*, [w:] Jaskot K.W. (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej*, Oficyna IN PLUS, Szczecin, s. 12–30.
20. Siekańska M. (2004), *Psychologiczne uwarunkowania sukcesów zawodowych,* „Przegląd Psychologiczny", 47(3), s. 275–290, dostępny na: https://www.kul.pl/files/714/media/3.47.2004.art.4.pdf..pdf (otwarty: 11.07.2016).
21. Siekańska M. (2005), *Zdolności twórcze a satysfakcja z pracy zawodowej*, [w:] Szmidt K.J., Modrzejewska-Świgulska M. (red.), *Psychopedagogika działań twórczych*, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków, s. 139–165.
22. Springer A. (2011*), Wybrane czynniki kształtujące satysfakcję pracownika*, „Problemy Zarządzania", 4 (34), s. 162–180, dostępny na: http://pz.wz.uw.edu.pl/sites/default/files/artykuly/pz_4_2011-1_springer.pdf (otwarty: 10.07.2016).
23. Tomczak K. (2009), *Style radzenia sobie w sytuacji stresowej, przekonanie o własnej skuteczności, nadzieja na sukces u studentów rozpoczynających i kończących studia,* „Psychoterapia", 2(149), s. 67–79, dostępny na: http://www.psychoterapiaptp.pl/uploads/PT2009n2s67Tomczak.pdf (otwarty: 08.07.2016).
24. Ustawa z 17.07.2015, Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego, tekst ujednolicony: „Dziennik Ustaw" 2015, t. 1, poz. 1050.

25. Zakrzewski J. (1987), *Poczucie skuteczności a samoregulacja zachowania*, „Przegląd Psychologiczny", 30(3), s. 661–677.
26. Zalewska A. (2002), *System wartościowania a zadowolenie z życia pracowników w nowym miejscu pracy*, „Przegląd Psychologiczny", 45(2), 177–196, dostępny na: http://www.kul.pl/files/714/media/2.45.2002.art.2.pdf..pdf (otwarty:10.07.2016).
27. Ziółkowska B. (2005), *Okres wczesnej dorosłości. Jak rozpoznać potencjał młodych dorosłych,* [w:] Brzezińska A.J. (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa,* Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk, s. 423–468.
28. Zwarycz M. (2014), *Proces dekompozycji podmiotowości sprawczej młodzieży*, „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Socjologica", 49, s. 63–79, dostępny na: http://repozytorium.uni.lodz.pl:8080/xmlui/bitstream/handle/11089/7297/04_Zwarycz%2063-79.pdf?sequence=1&isAllowed=y (otwarty: 07.07.2016).

Conditioning of young women results – the relationship of self-efficacy of academic results

Key words: conditioning of results, young women education, academic results, self-efficacy.

Summary: The aim was to analyze the relationship between the sense of self-efficacy and academic achievement. An important problem with the stated goal was decline in the quality of education, which may be affected by various factors, such as the dissemination of education, availability of materials, and adapt to work needs. In this study participoted of 120 students of the fourth year of studies uniform master aged 22-26. The study used surveys and Generalized Self-Efficacy Scale (GSES). These results indicate no association between the sense of self-efficacy and academic achievement.

Dane do korespondencji:
Dr hab. Agnieszka Kulik
Instytut Psychologii
Katedra Psychoterapii i Psychologii Zdrowia
Katolicki Uniwersytet Lubelski
e-mail: agn. kulik@gmail.com

Ewelina Frańczyk
Studentka Instytutu Psychologii
Katolicki Uniwersytet Lubelski
e-mail: ewelina-franczyk@wp.pl

Edukacja Dorosłych 2016, nr 2 ISSN 1230-929 X

Zofia Okraj

NOWE TECHNIKI TWÓRCZEJ DYSKUSJI W KSZTAŁCENIU OSÓB DOROSŁYCH – RAPORT Z BADAŃ EKSPERYMENTALNYCH

Słowa kluczowe: twórcze dyskusje, badania eksperymentalne, edukacja dorosłych, konstruktywizm.

Streszczenie: Celem opracowania jest prezentacja wyników badań eksperymentalnych nad efektywnością nowych, autorskich technik dyskusji w rozwijaniu cech myślenia dywergencyjnego studentów oraz rezultatami rozwiązywania różnego rodzaju problemów (modyfikacyjnych, organizacyjnych, hipotetycznych, projektów) za pomocą tych odmian dyskusji. Twórcze dyskusje są przykładem realizacji w praktyce modelu kształcenia problemowego w paradygmacie konstruktywistycznym.

Wstęp

Współczesny człowiek dzięki obecności Internetu – bez wychodzenia na uczelnię i bez dogłębnego studiowania treści książek – przechodzi błyskawicznie (przynajmniej w autoocenie) od stanu *nie wiem* do *wiem.* Taka sytuacja stanowi poważne zagrożenie i konkurencję dla tradycyjnego kształcenia uniwersyteckiego, które podejmowane często jedynie dla zdobycia dyplomu staje się dla studentów kolejnym obowiązkiem do spełnienia w dorosłym życiu. W dodatku obowiązkiem często obciążającym czasowo, finansowo i mentalnie, zwłaszcza gdy jego realizacja wiąże się z poczuciem jałowości poznawanych na zajęciach treści, które zamiast inspirować nudzą, a zamiast motywować do dalszych eksploracji powodują poczucie straty czasu. W obliczu kryzysu tradycyjnej edukacji warto poszukiwać więc nowatorskich metod i technik nauczania–uczenia się umożliwiających dorosłym uczniom nie tylko zdobywanie wiedzy, ale również kształtowanie ważnych współcześnie kompetencji: komunikacyjnych, społecznych, a także twórczych związanych z umiejętnością rozwiązywania różnego rodzaju problemów.

Celem niniejszego opracowania jest prezentacja nowych autorskich technik dyskusji w kształceniu akademickim wraz z profilem ich efektywności w stymulowaniu twórczego myślenia studentów stwierdzonym na podstawie wyników badań eksperymentalnych.

Twórcze dyskusje: istota i właściwości

W płaszczyźnie teoretycznej oraz w podejmowanych badaniach empirycznych traktuję twórczą dyskusję jako uporządkowane proceduralnie działanie zespołowe, którego celem jest generowanie wielu różnych, także innowacyjnych i oryginalnych pomysłów na rozwiązanie różnego rodzaju problemów.

Ogniwa metodyczne twórczych dyskusji tworzą swoisty system, czyli zbiór elementów sprzężonych ze sobą w taki sposób, że tworzą one całość wyodrębniającą się w danym otoczeniu (Bertalanfy 1967, Duraj-Nowakowa 2005). Żaden z tych elementów osobno nie tworzy twórczej dyskusji. Do jej zaistnienia potrzebne są bowiem:

1. Problem dyskusji (otwarty, dywergencyjny), który ją inicjuje, a dyskutantów intryguje, inspiruje do myślenia, generowania rozwiązań, poszukiwania analogii i wypracowywania oryginalnych, niestereotypowych rozwiązań.
2. Cel – obejmujący nagromadzenie pomysłów na rozwiązanie problemu dyskusji i wybór najlepszych propozycji.
3. Etyczne i heurystyczne zasady kodeksu dyskusji, których należy przestrzegać, aby dyskusja nie zamieniła się w inną formę komunikacji (np. kłótnię) i by jej uczestnicy nie stracili z pola widzenia głównego celu dyskusji. Przykładem zasady etycznej jest *posługiwanie się w dyskusji wyłącznie wypowiedziami merytorycznymi* (obejmującymi głównie pomysły na rozwiązanie problemu i argumenty na ich poparcie), *a nie personalnymi* (poniżające określenia, deprecjonowanie dyskutanta poprzez przypominanie przykrych doświadczeń, odwoływanie się do życia osobistego itp.). Zasady heurystyczne zawierają wskazówki pomagające w poszukiwaniu pomysłów na rozwiązanie problemu dyskusji, np. *poszukujemy wielu, różnych, także nietypowych propozycji, jeśli krytykujesz – zaproponuj lepsze rozwiązanie* itp.
4. Skuteczna technika dyskusji, czyli konkretny sposób postępowania zmierzający do nagromadzenia pomysłów na rozwiązanie problemu dyskusji zawierająca opis procedury działania dyskutantów i moderatora sporu.
5. Odpowiednia forma organizacyjna dająca możliwość indywidualnego zgłaszania, a także grupowego generowania i doskonalenia pomysłów, które to zjawisko nazywam „efektem domina myślowego w dyskusji". Polega ono na podejmowaniu przez grupę wybranego – najczęściej dość ciekawego, nietypowego pomysłu i „dokładaniu" do niego – przez kolejnych dyskutantów – elementów zwiększających jego atrakcyjność oraz potencjalną skuteczność w przypadku zastosowania go w praktyce.
6. Matryca dyskusyjna do zapisywania pomysłów na rozwiązanie problemu dyskusji, zawierająca często wskazówki co do kolejności wykonywanych działań zmierzających do nagromadzenia, a następnie wyboru najlepszych pomysłów na rozwiązanie problemu dyskusji.

Ukierunkowanie dyskusji na taki właśnie cel, jakim jest poszukiwanie wielu różnych, także oryginalnych pomysłów na rozwiązanie postawionego w niej

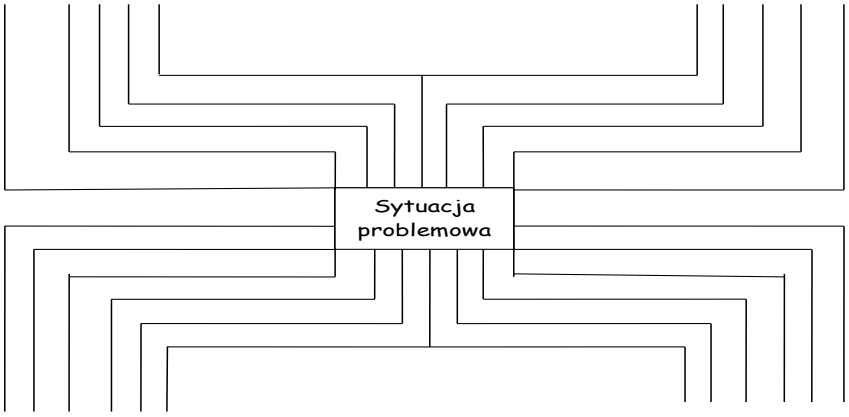
problemu stymuluje najważniejsze zdolności myślenia dywergencyjnego jej uczestników, czyli płynność (zdolność do wytwarzania wielu pomysłów w odpowiedzi na problem otwarty), giętkość (zdolność do generowania różnych kategorialnie pomysłów) i oryginalność myślenia (zdolność do wymyślania pomysłów nietypowych, niestereotypowych, niepowtarzalnych, ale i – w przypadku problemów praktycznych – również sensownych), (Szmidt 2013). Myślenie dywergencyjne jest istotnym składnikiem myślenia twórczego (Fumoto i inni 2012), zaś płynność ideacyjna traktowana jest jako „jeden z najrzetelniejszych predykatorów osiągnięć twórczych" (Szmidt 2003).

Twórcze dyskusje umożliwiają problemową realizację treści kształcenia z zakresu różnych przedmiotów. Nawiązując do posiadanej już wiedzy studentów, przyczyniają się – przez wymianę poglądów, pomysłów i propozycji – do *konstruowania własnego rozumienia świata* (Juszczyk 2003) oraz restrukturyzowania zgromadzonych wcześniej zasobów informacyjnych. Taki model nauczania–uczenia się jest zgodny z paradygmatem konstruktywistycznym nakreślającym nowy kształt oddziaływań dydaktycznych ukierunkowanych na rozwój samodzielności i twórczości osób uczących się. W odniesieniu do dyskusji istotne tezy uzasadniające zastosowanie twórczych dyskusji w procesie nabywania i aktywnego przekształcania wiedzy odnaleźć można głównie w obszarze paradygmatu konstruktywistyczno-społecznego, który (...) *choć eksponuje wiedzę potoczną ucznia stanowiącą w tej perspektywie źródło owocnej aktywności w procesach konstruowania znaczeń, to odwołuje się też do roli kontekstu społeczno-kulturowego i nauczyciela. (...) Znaczenia nie są konstruowane wyłącznie przez ucznia (jak w podejściu psychologicznym) ani też przejmowane od dorosłych (jak w podejściu behawioralnym), ale współtworzone w społecznych procesach ich negocjowania. Punktami wyjścia dla tych negocjacji są potoczne rozumienie i wiedza osobista na poziomie reprezentowanym indywidualnie przez osobę uczącą się* (Klus-Stańska 2009, s. 70). W twórczych dyskusjach zawierają się główne atrybuty procesu nauczania–uczenia się afirmowane w podejściu konstruktywistycznym, mianowicie: 1) kontekst (np. aranżowanie sytuacji problemowych uwzględniających aktualne/ważne wydarzenia, zjawiska, zainteresowania dyskutantów); 2) rozmowa (wymiana opinii, pomysłów, propozycji, argumentacja pomysłów); 3) współpraca (grupowa forma poszukiwania pomysłów) i 4) konstrukcja (konstruowanie wypowiedzi, projektów, nadawanie znaczenia docierającym informacjom, pomysłom w kategoriach: ważny/nieważny; skuteczny/nieefektywny itp. (Jonassen i inni 1995). Tak zarysowany model twórczych dyskusji nabiera szczególnego znaczenia właśnie w odniesieniu do uczniów dorosłych cechujących się dojrzałością poznawczą, komunikacyjną i społeczną oraz do kształcenia w szkole wyższej (Okoń 1971, Christensen 2002). Warto zaakcentować tutaj poruszaną w literaturze przedmiotu kwestię „deficytu" dyskutowania w szkołach wyższych. Jak pisze Bronisław Łagowski (2011), absolwenci uniwersytetu wynoszą ze studiów *bardzo małą zdolność dyskutowania, argumentowania czy choćby rozumienia stanowiska*

drugiej strony. Ponadto coraz bardziej irytujący, a zarazem przygnębiający staje się obraz publicznych dyskusji, w których łamie się wszelkie normy etyczne związane z wymianą zdań i poglądów. Rozwijanie zdolności udziału w dyskusjach staje się zatem nie tylko wyzwaniem edukacyjnym, ale i wyrazem społecznego zapotrzebowania.

Nowe techniki twórczej dyskusji: opis proceduralny

Asumptem do zaproponowania nowych technik dyskusji w kształceniu akademickim były nie tylko głosy o potrzebie poszukiwania alternatywnych wobec „Burzy mózgów" metod poszukiwania pomysłów (Santanen, Briggs, Vreede 2000, Heslin 2009), ale także wnioski z badań eksperymentalnych nad efektywnością autorskiego programu metodyki dyskusji w stymulowaniu twórczego myślenia studentów, w którym stosowałam i testowałam pod kątem skuteczności opisywane w literaturze przedmiotu takie techniki dyskusji jak: „Metaplan", „Dyskusję wielokrotną" i inne (Okraj 2012). Poczynione wówczas obserwacje pod kątem walorów i niedostatków poszczególnych odmian dyskusji zaowocowały zaproponowaniem 5 nowych technik dyskusji o zróżnicowanym stopniu trudności umożliwiających rozwiązywanie różnego rodzaju problemów. Do najprostszych proceduralnie nowych technik dyskusji należą „Labirynt dyskusyjny" oraz dyskusja „Pomysłowe oko".



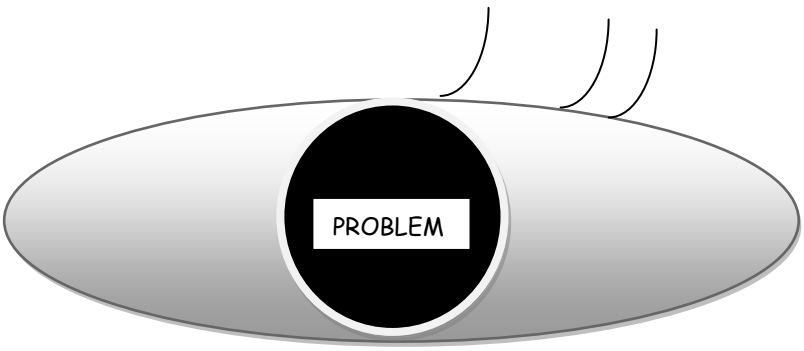
Rys. 1. Przykładowa, zminiaturyzowana matyca dla „Labiryntu dyskusyjnego"

Źródło: opracowanie własne.

Dyskusje te toczą się wokół matryc w kształcie – odpowiednio: labiryntu i oka. Wybór motywów do zastosowania na matrycach nie jest przypadkowy. Wiąże się z symboliką poszukiwania dróg wyjścia z problemu – w przypadku labiryntu oraz „wieloaspektowego i pogłębionego patrzenia na świat" w celu poszukiwania rozwiązań w odniesieniu do sytuacji problemowej – jak ma to

miejsce w dyskusji „Pomysłowe oko". Zastosowane zabiegi stanowią „subtelne heurystyki" wspomagające i ułatwiające poszukiwanie wielu zróżnicowanych pomysłów na rozwiązanie problemu dyskusji.

W centralnej części matryc znajduje się miejsce, w które wpisywany jest problem dyskusji zilustrowany konkretnym przypadkiem, sytuacją, dla której dyskutanci szukają propozycji rozwiązania i pokonania trudności. Charakterystyczne jest to, iż uczestnicy dyskusji szukają wielu różnych rozwiązań dla danego problemu, a nie tylko jednego. W ten sposób mają szansę rozpatrywać daną sytuację wieloaspektowo i wielostronnie.

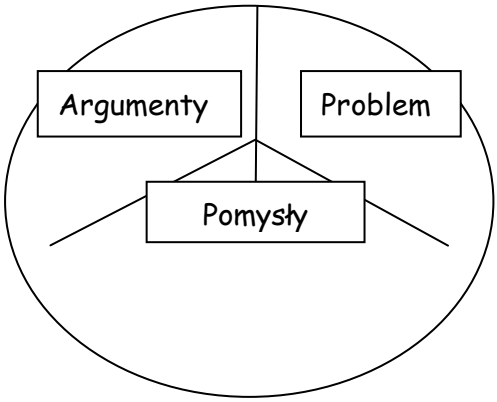


Rys. 2. Przykład zminiaturyzowanej matrycy do dyskusji „Pomysłowe oko"

Źródło: opracowanie własne.

Obydwie techniki dyskusji przeznaczone są dla grup dyskusyjnych liczących od 3 do 5 osób. Należą do łatwych proceduralnie technik umożliwiających nagromadzenie w krótkim czasie wielu pomysłów na rozwiązanie problemu bez warunkowanej proceduralnie konieczności budowania dla nich szerokiego zaplecza argumentacyjnego. Nie oznacza to jednak, że na matrycy zapisywane są wszystkie propozycje dyskutantów. Aby się tam znalazły, muszą uzyskać poparcie wszystkich lub większości uczestników dyskusji. Niejednokrotnie wiąże się to z koniecznością ich modyfikowania i doskonalenia przez członków zespołu, aż do osiągnięcia zadowalającego efektu pozwalającego również na umieszczenie go na matrycy. Konfrontacja różnych, odmiennych propozycji wiąże się tu z różnymi wariantami negocjacji zmierzających do osiągnięcia kompromisu między dyskutantami, których łączy przecież wspólny cel: wypracowanie propozycji na rozwiązanie analizowanego problemu.

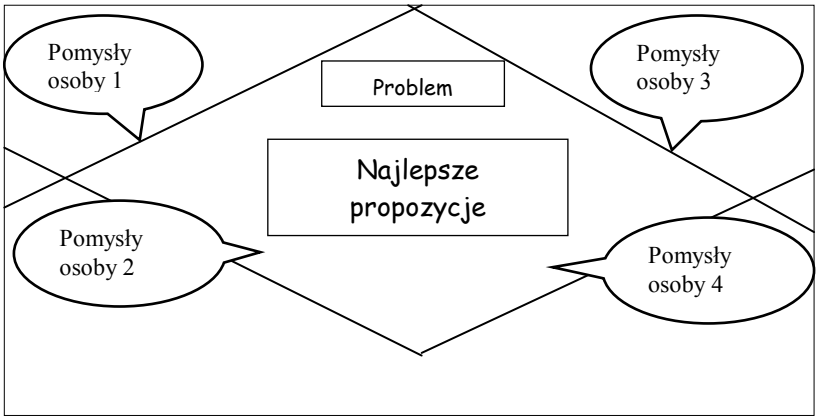
Kolejna proponowana technika dyskusji „Okrągły stół" toczy się wokół matrycy w kształcie koła. Wydzielone są w nim 3 części odpowiadające 3 etapom dyskusji. W pierwszej fazie jej uczestnicy zapoznają się z problemem dyskusji. Druga faza to czas na generowanie i zapisywanie pomysłów na rozwiązanie problemu. W 3 etapie dyskusji jej uczestnicy przedstawiają i zapisują argumenty uzasadniające poszczególne propozycje.



Rys. 3. Przykład zminiaturyzowanej matrycy do dyskusji „Okrągłego stołu"

Źródło: opracowanie własne.

W takiej procedurze dyskusji ważne jest nie tylko generowanie pomysłów, ale również umiejętność przedstawienia ich walorów i wskazanie, dlaczego warto te pomysły wcielić w życie. Ta technika dyskusji przeznaczona jest dla grup dyskusyjnych liczących od 3 do 7 osób. Stopień trudności dyskusji „Okrągłego stołu" określany jest jako średni.



Rys. 4. Przykład zminiaturyzowanej matrycy do dyskusji „Cztery kąty"

Źródło: opracowanie własne.

Następna w programie eksperymentalnym technika dyskusji „Cztery kąty" toczy się wokół matrycy, na której – w części centralnej znajduje się problem dyskusji, natomiast po czterech stronach planszy znajdują się wydzielone miejsca do indywidualnego poszukiwania pomysłów przez dyskutantów. Po etapie pracy indywidualnej następuje prezentacja pomysłów zgłoszonych przez każdego uczestnika dyskusji i rozpoczyna się grupowy proces negocjacji, które pomysły można uznać za najlep-

sze, najciekawsze i najskuteczniejsze w odniesieniu do danego problemu. Na tym etapie również poszczególne pomysły mogą być modyfikowane, doskonalone, łączone z innymi, można także zgłaszać kolejne propozycje.

Ostatnia z testowanych w programie eksperymentalnym dyskusja „Sześć kart" przeznaczona jest dla grup liczących 5 i więcej osób. Cechuje ją dość wysoki stopień trudności – co predystynuje ją do stosowania podczas zajęć, których uczestnicy mają już doświadczenie w rozwiązywaniu problemów z zastosowaniem łatwiejszych technik dyskusji. Poszczególne etapy dyskusji wyznaczane są przez odpowiednie karty zawierające w górnej części instrukcję do wykonywania kolejnych działań. Dyskusyjną „paletę" „Sześciu kart" tworzą:

1. „Karta centralna", na której przedstawiony jest problem dyskusji oraz jego specyfikacja, np. szczegółowe informacje o sytuacji problemowej; kogo? czego? ona dotyczy itp.;
2. „Karta pomysłów", na której zapisywane są propozycje dyskutantów. Należy dodać, iż jedna osoba zapisuje pomysły wszystkich uczestników dyskusji. Na tym etapie propozycje nie są oceniane, co ma wyzwalać twórczy potencjał dyskutantów i zapobiegać pojawianiu się krytycznych destruktywnie komunikatów niszczących pomysły. Zabieg ten pozwala nie tylko oddzielić od siebie etapy poszukiwania pomysłów i wartościowania ich, ale pomaga również uchronić przed krytyką pomysły najbardziej niekonwencjonalne, oryginalne. W zamierzeniu proceduralnym wszystkie zgłaszane propozycje powinny być ponumerowane. Numer pomysłu identyfikuje go bowiem w dalszych etapach pracy dyskusyjnej.
3. „Karta plusów", na której w postaci krótkich haseł zapisywane są zalety każdego z pomysłów, przy czym nie są one tu przepisywane. Dostrzegane pozytywne właściwości pomysłu łączy się z numerem, pod jakim widnieje on w Karcie Pomysłów.
4. „Karta minusów", na której w postaci krótkich haseł, przy każdym numerze pomysłu zapisywane są jego niedostatki dostrzegane przez uczestników dyskusji, a także potencjalne bariery, które mogą pojawić się podczas realizacji propozycji w praktyce.
5. „Karta eliminacji", na której – po zbilansowaniu „plusów" i „minusów" – wybierane są spośród zgłoszonych te pomysły, które mogą być wprowadzone w życie. Na tej karcie zostają zapisane ich numery.
6. „Karta pytań" – czynnie towarzyszy dyskusji od momentu zgłaszania pomysłów na rozwiązanie problemu. Na niej zapisywane są pytania odnośnie do poszczególnych propozycji. Zabieg ten uaktywnia również taką cechę myślenia dywergencyjnego, jaką jest wrażliwość na problemy (Szmidt 2013).

Problem dyskusji	Karta pomysłów	Karta „plusów”	Karta „minusów”	Karta eliminacji	Karta pytań

Rys. 5. Przykład zminiaturyzowanej matrycy do dyskusji „Sześć kart”

Źródło: opracowanie własne.

Wszystkie wymienione techniki dyskusji łączą takie cechy jak: a) możliwość generowania wielu różnych, także oryginalnych pomysłów na rozwiązanie problemów – co wiąże się ze stymulowaniem istotnych poznawczych składników kreatywności, do których zalicza się: płynność, giętkość i oryginalność myślenia; b) współpraca w grupie w celu poszukiwania twórczych rozwiązań dla przedstawionych problemów; c) możliwość zapisywania na matrycach dyskusyjnych pomysłów, ale także dygresji, komentarzy oraz – jak w przypadku dyskusji „Sześciu kart” – pytań związanych z omawianym zagadnieniem; d) atmosfera zabawy towarzysząca twórczej pracy dyskutantów. Nowe techniki dyskusji cechuje zróżnicowany poziom trudności umożliwiający stopniowe wprowadzanie ich na zajęciach dydaktycznych – od najłatwiejszych (np. „Labirynt dyskusyjny”), poprzez średnio trudne związane z proceduralnie wyznaczoną koniecznością poszukiwania argumentów dla przedstawianych propozycji (np. dyskusja „Okrągłego stołu”), aż do najtrudniejszej łączącej się z bilansowaniem zalet i wad każdego pomysłu oraz wyborem najlepszych propozycji („Sześć kart”).

Problematyka badań własnych

Przedmiotem podjętych badań były efekty pobudzenia zdolności myślenia dywergencyjnego studentów w wyniku zastosowanego programu twórczych dyskusji oraz efekty rozwiązywania problemów z zastosowaniem nowych, autorskich technik dyskusji. Dla zbadania interesującego zagadnienia przeprowadzone zostały badania weryfikacyjne zrealizowane za pomocą eksperymentu pedagogicznego.

Główne problemy badawcze sformułowano następująco:

1. Jaka jest efektywność programu rozwiązywania problemów za pomocą nowych technik dyskusji w pobudzaniu wybranych zdolności myślenia dywergencyjnego studentów takich jak: ideacyjna płynność, semantyczna giętkość spontaniczna i oryginalność myślenia?
2. Jaka jest efektywność nowych technik dyskusji w rozwiązywaniu różnego rodzaju problemów (modyfikacyjnych, hipotetycznych, organizacyjnych, projektów)?

Zmienna niezależna w opisywanych badaniach to zastosowany w procesie kształcenia program 12 dyskusji ukierunkowanych na rozwiązywanie różnego rodzaju problemów obejmujący nowe techniki dyskusji.

Zmienne zależne: 1. Wybrane zdolności myślenia dywergencyjnego: (płynność, giętkość i oryginalność myślenia). 2. Efekty rozwiązywania różnego rodzaju problemów z zastosowaniem nowych technik dyskusji (ilość, różnorodność, oryginalność i dopracowanie pomysłów zgłoszonych w odpowiedzi na problemy sformułowane w dyskusji).

Organizacja i przebieg badań

Opisywane badania przeprowadzone zostały na Uniwersytecie Jana Kochanowskiego w Kielcach. Program eksperymentalny trwał od października 2013 do stycznia 2014 r. W badaniach eksperymentalnych prowadzonych techniką grup równoległych wzięło udział 336 studentów pedagogiki różnych specjalności. W 7 grupach eksperymentalnych dyskutowało 168 studentów podzielonych na 35 zespołów dyskusyjnych liczących od 3 do 7 osób. Plan badań w tych grupach obejmował następujące etapy: 1) pretest (początkowy Test Zdolności Twórczych); 2) wprowadzenie czynnika eksperymentalnego – cyklu zajęć prowadzonych z zastosowaniem 5 nowych technik dyskusji; 3) posttest (końcowy Test Zdolności Twórczych). Eksperymentalny cykl zajęć obejmował 12 sesji dyskusyjnych prowadzonych z zastosowaniem 5 nowych technik dyskusji: „Sześć kart", „Pomysłowe oko", „Labirynt dyskusyjny", „Cztery kąty" i „Okrągły stół". Łącznie w 7 grupach eksperymentalnych przeprowadzono 83 dyskusje, podczas których studenci poszukiwali pomysłów na rozwiązanie różnego rodzaju problemów. W grupach kontrolnych również przeprowadzono badanie wstępne i końcowe zdolności twórczych za pomocą identycznego jak w grupach eksperymentalnych testu pozwalającego na oszacowanie płynności ideacyjnej, giętkości i oryginalności myślenia. Zajęcia dydaktyczne w grupach kontrolnych odbywały się bez zastosowania twórczych dyskusji. Wiodącą metodą kształcenia wykorzystywaną podczas zajęć była pogadanka.

Wyniki badań

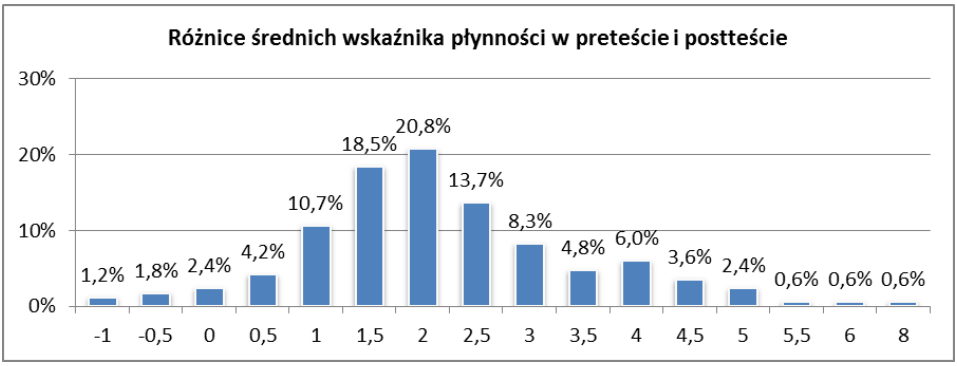
Uzyskane w Teście Zdolności Twórczych (pretest i posttest) wskaźniki płynności, giętkości i oryginalności myślenia (dane surowe) zostały poddane analizie statystycznej. Wyniki tych analiz zawierają tabele 1–3.

Okazało się, że w grupach eksperymentalnych w wyniku udziału w programie twórczego rozwiązywania problemów z zastosowaniem nowych technik dyskusji średnie wyniki płynności myślenia wzrosły u 94,6% badanych. U 2,4% osób pozostały bez zmian, a u 3% spadły w porównaniu z pretestem. Szczegółowy rozkład różnic średnich wskaźnika płynności myślenia w preteście i poście w grupach eksperymentalnych obrazują dane na wykresie 1.

Tabela 1. Poziom płynności ideacyjnej myślenia uczestników eksperymentu

Ideacyjna płynność myślenia-posttest	Grupa	N	Średnia	Odchylenie standardowe	Błąd standardowy średniej
	Eksperymentalna	168	5,3482	1,71010	,13194
	Kontrolna	168	2,7768	1,02478	,07906
Test t = 16,72; df = 334; p = 0,000 (p<0,05)					

Źródło: badania własne.



Wykres 1. Różnice średnich wskaźnika płynności w preteście i postteście w grupach eksperymentalnych

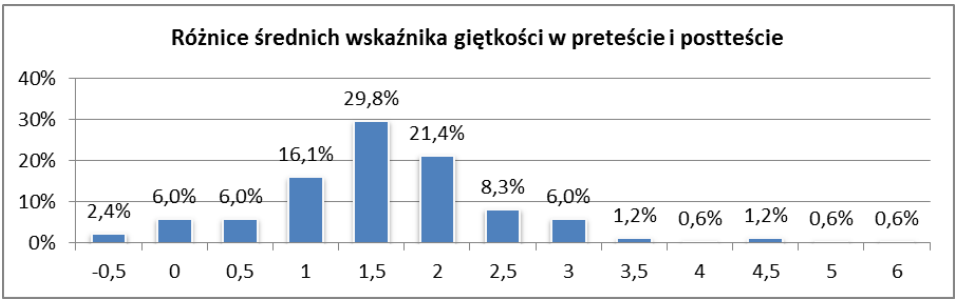
Źródło: badania własne.

Podobnych oszacowań dokonano w odniesieniu do giętkości myślenia studentów. W przypadku tej właściwości twórczego myślenia wzrost wskaźników nastąpił u 91,7% uczestników dyskusji eksperymentalnych. U 6% badanych nie zmienił się, u 2,4 % badanych okazał się niższy w porównaniu z pretestem.

Tabela 2. Poziom semantycznej giętkości spontanicznej myślenia uczestników eksperymentu

Semantyczna giętkość spontaniczna myślenia-posttest	Grupa	N	Średnia	Odchylenie standardowe	Błąd standardowy średniej
	Eksperymentalna	168	5,4107	1,27543	,09840
	Kontrolna	168	3,1548	1,07496	,08294
Test t = 17,53; df = 334; p = 0,000 (p<0,05)					

Źródło: badania własne.



Wykres 2. Różnice średnich wskaźnika semantycznej giętkości spontanicznej w preteście i postteście w grupach eksperymentalnych

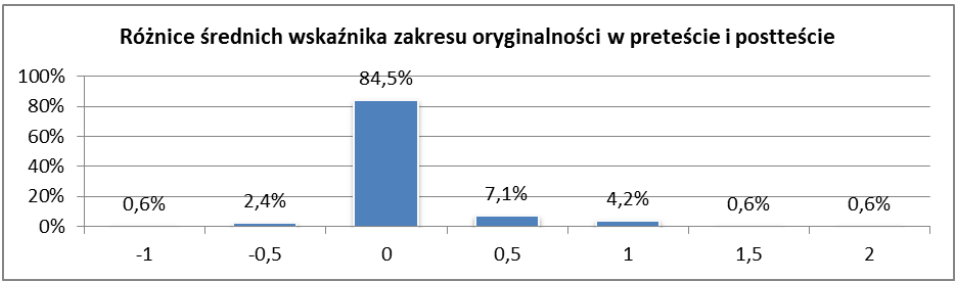
Źródło: badania własne.

W wyniku przeprowadzonych analiz statystycznych okazało się, że wskaźniki zakresu oryginalności myślenia wzrosły u 12,5% studentów biorących udział w programie eksperymentalnym. Aż u 84,5% badanych nie zmieniły się, a u 3% badanych zanotowano spadek wskaźników tej cechy twórczego myślenia w porównaniu z pretestem.

Tabela 3. Poziom zakresu oryginalności myślenia uczestników eksperymentu

Oryginalność myślenia-posttest	Grupa	N	Średnia	Odchylenie standardowe	Błąd standardowy średniej
	Eksperymentalna	168	,1220	,30709	,02369
	Kontrolna	168	,0208	,10021	,00773
Test t=4,06; df=334; p=0,000 (p<0,05)					

Źródło: badania własne.



Wykres 3. Różnice średnich wskaźnika zakresu oryginalności w preteście i postteście: grupy eksperymentalne

Źródło: badania własne.

W odniesieniu do stopnia oryginalności pomysłów zgłoszonych w Teście Zdolności Twórczych u 83,9% studentów w grupach eksperymentalnych wskaźniki tej cechy pozostały bez zmian. U 12,5% badanych wzrosły, a u 3,6% badanych spadły w porównaniu z pretestem.

Na podstawie uzyskanych wyników badań można stwierdzić, że uczestnictwo w zajęciach dydaktycznych odbywających się w konwencji zaproponowanego warsztatu dyskusyjnego przyczyniło się do wzrostu wskaźników myślenia dywergencyjnego u studentów w grupach eksperymentalnych. Wyraźne progresywne zmiany w obrębie zdolności myślenia dywergencyjnego dotyczyły głównie płynności i giętkości myślenia. Zdecydowanie niższy wzrost wskaźników zanotowano w odniesieniu do oryginalności myślenia.

Ilościowej i jakościowej analizie poddano również zgłoszone przez studentów pomysły na rozwiązanie problemów sformułowanych w 12 dyskusjach tworzących program eksperymentalny. Znalazły się wśród nich problemy:

1) modyfikacyjne – związane z koniecznością zmiany czynników sytuacji problemowych dotyczących między innymi: ograniczenia zjawisk nudy i lęku na lekcjach, radzenia sobie z trudnymi zachowaniami uczniów, przywrócenia radości z życia i pracy u nauczycielki cierpiącej na syndrom wypalenia zawodowego;
2) organizacyjne – związane między innymi z wymogiem zorganizowania „aktywizującego uczniów" apelu, odnowienia sali lekcyjnej przy bardzo niskich dotacjach, zaproponowania prawdziwie integrujących zajęć dla uczniów z niepełnosprawnością oraz zdrowych;
3) hipotetyczne – rozpoczynające się od słów „Co by było, gdyby…" studenci znaleźli się w wyimaginowanej, ale możliwej do zaistnienia sytuacji: zmagania się z trudnymi zachowaniami uczestnika kursu kwalifikacyjnego, konieczności zagospodarowania dzieciom czasu na tygodniowej wycieczce przy bardzo złej pogodzie i braku „typowych" pomocy dydaktycznych, konieczności poszukiwania alternatywnych form nauczania dla ucznia „znudzonego" lekcjami i posiadającego specyficzne zainteresowania;
4) związane z projektowaniem np. nowoczesnego indeksu, konspektu twórczej lekcji, zbioru zasad działania dla twórczego nauczyciela.

Uzyskane wyniki badań pozwalają stwierdzić, że walorami prezentowanych technik dyskusji jest skuteczność w stymulowaniu cech twórczego myślenia studentów – głównie w obszarze płynności i giętkości myślenia, wielostronna: intelektualna, werbalna i emocjonalna aktywizacja studentów, a także wyraźne dynamizowanie przebiegu zajęć. Zastosowanie opisanych wariantów dyskutowania w procesie kształcenia wymaga jednak od nauczyciela akademickiego twórczego zaangażowania się w proces przygotowywania zajęć, co wiąże się z: a) przemyśleniem i sformułowaniem interesującego, dywergencyjnego problemu dyskusji; b) doborem techniki dyskutowania do umiejętności studentów; c) przygotowaniem (przynajmniej pierwszej wzorcowej, którą można następnie powielać) matrycy do zapisywania pomysłów oraz d) moderowania dyskusji

z uwzględnieniem etycznych i heurystycznych zasad. Ważnym wymogiem stawianym nauczycielowi akademickiemu pragnącemu stosować opisane techniki dyskusji jest otwartość: na oddanie studentom głosu na zajęciach, na możliwość prezentowania przez nich pomysłów inspirowanych dotychczas zdobytą wiedzą i doświadczeniami, na oryginalność i niekonwencjonalność zgłaszanych przez dyskutantów rozwiązań.

Zakończenie

Formuła kształcenia z zastosowaniem twórczych dyskusji ma szansę stanowić atrakcyjną alternatywę dla zdobywania wiedzy przez Internet, dla rutynowych, schematycznych zajęć na uczelni, dla poczucia zniechęcenia i nudy odczuwanej zarówno przez osoby uczące się, jak i przez ich nauczycieli. Proponowane techniki dyskusji mogą być elastycznie adaptowane do zajęć z różnych przedmiotów kształcenia, których treści programowe stanowią bazę inspirującą do aranżowania rozmaitych sytuacji problemowych możliwych do rozwiązania właśnie za pomocą procedur twórczego dyskutowania, które przyczynia się zarówno do konstruowania wiedzy jej uczestników (poprzez zgłaszane pomysły, projekty i argumenty), jak i do rozwijania cech poznawczych składających się na kreatywność człowieka.

Bibliografia

1. "Bertalanffy L. (1967), *General Theory of Systems: Application to Psychology, Information (International Social Science Council)*, s. 125–136.
2. Christensen C.R. (2002), *Każdy student uczy i każdy wykładowca zdobywa wiedzę: wzajemne obdarowywanie się w uczeniu przez dyskusję*, [w:] J. Stewart (red.), *Mosty zamiast murów: o komunikowaniu się między ludźmi*, tłum. J. Doktór, Warszawa.
3. Duraj-Nowakowa K. (2005), *Źródła podejść do pedagogiki*, Kielce.
4. Fumoto H., Robson S., Greenfield S., Hargreaves D. (2012), *Young children's creative thinking*, SAGE Publications.
5. Heslin P. A. (2009), *Better than brainstorming? Potential contextual boundary conditions to brainwriting for idea generation in organizations*, „Journal of Occupational and Organizational Psychology", s. 129–145.
6. Jonassen D. i in. (1995), *Constructivism and computer-mediated communication in distance education*, „American journal of distance education", s. 7–26.
7. Juszczyk S. (2003), *Konstruktywizm w nauczaniu*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, tom 2, Warszawa, s. 770–783.
8. Klus-Stańska D. (2009), *Polska rzeczywistość dydaktyczna – paradygmatyczny taniec św. Wita*, [w:] Hurło L., Klus-Stańska D., Łojko M. (red.), *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, Kraków, s. 62–73.
9. Łagowski B. (2011), *Uniwersytet w otoczeniu społecznym*, „Kronos", nr 1.
10. Okoń W. (1971), *Elementy dydaktyki szkoły wyższej*, PWN, Warszawa.
11. Okraj Z. (2012), *Funkcje dyskusji w stymulowaniu twórczego myślenia studentów*, Kielce.

12. Santanen E., Briggs. R., De Vreede G.J. (2000), *The cognitive network model of creativity: a new causal model of creativity and a new brainstorming technique*. „System Sciences" 2000, Proceedings of the 33rd Annual Hawaii International Conference on. IEEE.
13. Szmidt K.J. (2013), *Trening kreatywności: podręcznik dla pedagogów, psychologów i trenerów grupowych*, Gliwice.
14. Szmidt K.J. red., (2003), *Dydaktyka twórczości: koncepcje – problemy – rozwiązania*, Kraków.

New techniques of creative discussion in adult education – report from experimental research

Key words: creative discussions, experimental research, adult education, constructivism.

Summary: The aim of this paper is presentation results of experimental research concerning the efficiency of new, original techniques of discussion in stimulating students' divergent way of thinking and effects varied problems' solving (connected with modification or (re)organisation of difficult situation, hipothetical, projects), by mean of these types of discussion. The creative discussions are an example of realisation problem-based-learning and teaching model in constructivism approach.

Dane do korespondencji:
Dr Zofia Okraj
Instytut Pedagogiki i Psychologii
Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
e-mail: zofiaokraj@gmail.com

Edukacja Dorosłych 2016, nr 2 ISSN 1230-929 X

Agnieszka Szplit

MODELOWANIE JAKO STRATEGIA DYDAKTYCZNA W AKADEMICKIM KSZTAŁCENIU REFLEKSYJNYCH NAUCZYCIELI

Słowa kluczowe: modelowanie, refleksyjna praktyka, nauczanie akademickie, obserwacja lekcji.

Streszczenie: Modelowanie jest skuteczną strategią kształtowania umiejętności dydaktycznych studentów. Może jednak służyć także „edukacji do refleksyjnej praktyki" w ujęciu Schöna (1987). Zaprezentowany tekst opisuje badania w działaniu, przeprowadzone przez autorkę, których celem było wspomaganie procesu rozwijania się refleksyjności u studentów. W oparciu o arkusze obserwacyjne wypełniane przez studentów zaobserwowano u nich zmiany w dwóch obszarach: refleksji dotyczącej obserwacji lekcji i refleksyjnego podejścia do własnej praktyki, czyli samodzielnie prowadzonego procesu dydaktycznego. W efekcie sprzężenia zwrotnego duże zmiany pojawiły się również w praktyce akademickiej badacza.

Wstęp

Zgodnie ze współczesnymi wymaganiami nauczyciel powinien być refleksyjnym praktykiem analizującym swoje działania i świadomie kształtującym swą praktykę zawodową. Umiejętność ta zazwyczaj rozwija się w trakcie pracy zawodowej; nauczyciel-nowicjusz, wkraczający w swą rolę zawodową, jest często nieprzygotowany do świadomej refleksji i autonomicznego budowania własnej tożsamości zawodowej. Kształcenie uniwersyteckie powinno zapewnić rozwój refleksyjności przyszłych nauczycieli w zakresie rozumienia procesu uczenia się uczniów. Jest jednak często przeładowane treściami encyklopedycznymi i wiedzą niepopartą praktyką, skutkiem czego z trudem kreuje refleksyjnych pedagogów. Celem przedstawionego tekstu jest wskazanie sposobu, który wspomaga rozwój refleksyjności studentów. Przedstawiam w nim opis badań prowadzonych przeze mnie i podejmuję się oceny efektywności zastosowanej strategii.

Kształcenie akademickie

Edukacja akademicka jest zbyt fragmentaryczna, następuje rozdział teorii i praktyki, wiedzy i doświadczenia. Ilość praktyk studenckich na kierunkach nauczycielskich często jest niepokojąco mała[1]. Nabranie jednak kompetencji w zakresie nauczania wymaga przede wszystkim doświadczenia, które nauczyciel zdobywa w trakcie pracy, oraz świadomej refleksji, która powinna pojawiać się już w trakcie studiów nauczycielskich. Od nauczycieli akademickich oczekuje się bowiem, aby zapewnili studentom możliwość odnoszenie przekazywanych idei i teorii do własnego kontekstu edukacyjnego i pozwalali na dokonywanie interpretacji osobistych przeżyć w relacji do teorii edukacyjnej (Eraut 1994). Uznając głębsze zaangażowanie studentów za wskaźnik sukcesu kształcenia akademickiego, wyróżnia się trzy jego poziomy (Taylor 2011):

1. Poziom ograniczony (*limited level*), w którym nauczanie jest rozumiane jako przekazywanie wiedzy akademickiej przez nauczyciela zgodnie z określonym programem nauczania,
2. Poziom pośredni (*intermediate level*) ujmuje nauczanie jako wspomaganie studentów w ich działaniach zmierzających do nabycia wiedzy akademickiej i umiejętności potrzebnych w pracy zawodowej,
3. Poziom zaawansowany (*complete level*) przynosi stosunkowo trwałe zmiany w zachowaniu i działaniu studentów.

Efektywne nauczanie akademickie ma zatem na celu swoiste zapełnianie „luki" pomiędzy teorią a praktyką. Istnieją jednak obawy, czy studenci zapamiętają „technicznie" tylko samo ćwiczenie, czy refleksyjnie dotrą do głębszych treści. Kształcenie refleksyjnych nauczycieli wymaga nie tylko rozwijania u nich rozumienia procesu uczenia się, lecz także swoistego „treningu refleksyjności" czy „edukacji do refleksyjnej praktyki", jak określił to Schön (1987). Zgodnie z jego opinią wymaga to wspomagania studiowania praktyki poprzez tzw. „chronioną praktykę" pod okiem nauczyciela. Dzięki stworzeniu odpowiednich warunków studenci mogą więc doświadczyć „wiedzenia-w-działaniu" i „refleksji-w-działaniu" oraz rozwijać „refleksję-nad-działaniem" (Gołębniak 1998).

Modelowanie jako strategia kształcenia refleksyjnych nauczycieli

Jednym ze sposobów kształcenia refleksyjnych nauczycieli jest strategia „modelowania" umiejętności dydaktycznych. Polega ona na świadomym prezentowaniu określonych zachowań nauczycielskich w celu wspomagania procesu uczenia się studentów i kształtowania u nich określonych zachowań profesjo-

[1] Przykładowo: studentki studiujące na specjalności „Edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna z nauczaniem języka angielskiego" mają zaledwie 15 godzin praktyki w zakresie nauczania języka angielskiego, co zwykle przenosi się na jedną lekcję przeprowadzoną samodzielnie lub, co gorsza, w parze.

nalnych (Lunenberg i in. 2007). Dotyczyć może ona zarówno metod nauczania i materiałów dydaktycznych, jak i procesu decyzyjnego, określonych zachowań i wartości (Loughran 2006). Mieke Lunenberg, Fred Korthagen i Anja Swennen (2007) identyfikują trzy cele modelowania: (1) wsparcie profesjonalnego rozwoju studentów, (2) pobudzanie zmiany edukacyjnej oraz (3) doskonalenie własnej praktyki nauczyciela akademickiego.

Strategię tę odnieść można również do teorii uczenia się społecznego Alberta Bandury (za Wojciszke 2014) i modelowania jako procesu uczenia się zachowań poprzez obserwację innych ludzi. Jak określił Bandura modelowanie może przynieść trzy rodzaje efektów:

1. Zaznajomienie się z nieznanymi uprzednio zachowaniami.
2. Powstrzymanie się od jakiegoś zachowania (efekt hamowania) lub przywrócenie zachowań wcześniej zahamowanych (efekt rozhamowania).
3. Łatwiejsze przejawianie określonych zachowań dostosowanych do zachowań innych ludzi, „zarażanie" się zachowaniami innych (efekt facylitacji).

W przypadku praktyki akademickiej modelowanie jest więc celowym demonstrowaniem przykładowych zachowań, które mogą być przeniesione przez studentów do ich własnej praktyki nauczycielskiej. Lunenberg, Korthagen i Swennen (2007) wymieniają cztery rodzaje modelowania dydaktycznego:

1. Modelowanie niejawne, ukryte, oparte na założeniu, że nauczyciel akademicki naucza w taki sposób, jaki przedstawia w teorii swoim studentom. Nie jest ono jednak efektywne, bowiem studenci dość często nie rozumieją intencji działania nauczyciela akademickiego.
2. Modelowanie jawne, które wymaga przekazywania tzw. metakomentarzy i objaśniania własnych działań i dokonywanych wyborów. Odbywać się to może w postaci pisania pamiętników lub w trakcie zajęć dydaktycznych w formie „głośnego myślenia".
3. Modelowanie jawne połączone z odniesieniem do własnej praktyki, które nie oznacza jednak bezpośredniego kopiowania zachowań nauczyciela akademickiego, lecz świadome analizowanie ich i odniesienie do własnej sytuacji i rzeczywistego kontekstu.
4. Łączenie przykładowych zachowań z teorią, uznawane za najtrudniejszą część modelowania. Oznacza to wskazywanie praktycznych rozwiązań i swoistych „trików" nauczycielskich, które stają się przykładami określonych teorii pedagogicznych.

Strategia modelowania umiejętności studentów wymaga stosowania określonych technik pracy. Dokładnej analizy formy i przykładów modelowania dokonuje Elizabeth White (2011), wskazując na następujące techniki modelowania: zatrzymanie się na chwilę w celu wskazania, jakie zachowania są proponowane jako model i wzór; przekazywanie komentarzy i krytykowanie błędów w trakcie wykonywania określonych działań; wyjaśnianie przyczyn podejmowania określonych decyzji; objaśnianie podstawy teoretycznej, która odnosi się do wskazanych działań praktycznych; celowe błędne zachowania (przykłady

złych praktyk) i omawianie ich ze studentami, uzasadnienie określonego działania i obserwowanie go na nagraniu wideo, oraz wyjaśnienie zaistniałych w rzeczywistości sytuacji. John Loughran i Amanda Berry (2005) proponują także tzw. „profesjonalna krytykę" dotyczącą zarówno własnego nauczania, jak i nauczania prowadzonego przez studentów.

Poza określonymi powyżej formami modelowania warto zwrócić uwagę na kolejny jego aspekt. Rozwijanie umiejętności i pobudzanie refleksji studentów jest procesem świadomym i odbywa się w postaci intencjonalnych działań nauczyciela akademickiego. Kształtowanie określonych umiejętności praktycznych studentów jest zaplanowane i wymaga jedynie wyboru technik lub metod nauczania. W pracy dydaktycznej istotne są jednak i działania nieintencjonalne, np. w zakresie wartości, indywidualnych relacji z kolegami w pracy itp.

Modelowanie w działaniu

W roku 2015 w ramach współpracy międzynarodowej prowadziłam badania dotyczące „modelowania" umiejętności dydaktycznych studentów specjalności nauczycielskich i, wspomnianej już, „edukacji do refleksyjnej praktyki" (Schön 1987). W badaniach, które miały charakter jakościowy, udział wzięli nauczyciele akademiccy z 6 krajów europejskich. Inicjatorem i liderem badań był David Powell, pracownik School of Education and Professional Development na uniwersytecie w Huddersfield w Wielkiej Brytanii. Opracował on koncepcję badań i narzędzia w nich wykorzystywane[2].

Opisywane badania przeprowadziłam w grupie 20 studentek studiów stacjonarnych magisterskich o specjalności „Edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna z nauczaniem języka angielskiego" na zajęciach z przedmiotu „Współczesne koncepcje w nauczaniu metodyki języka angielskiego w klasach 1–3 i przedszkolu". Badania wykonane były za zgodą studentek, które podpisały odpowiedni formularz i zapoznały się z regulaminem badania. Wybór grupy motywowany był tematyką zajęć, podczas których analizuję wybrane koncepcje i metody nauczania dzieci języka obcego. Mogłam więc w łatwy sposób poszerzać wiedzę studentek, dostarczając im informacji teoretycznych, jak i pokazywać „w działaniu" techniki i strategie nauczania adekwatne do omawianej koncepcji. W trakcie zajęć wykorzystywałam różnorodne metody i formy nauczania: metody podające i aktywizujące, w tym pracę w grupach. Studentki przygotowywały także swoje prezentacje teoretyczne oraz organizowały ćwiczenia dla małych uczniów, w których uczestniczyły pozostałe studentki odgrywając rolę dzieci. W trakcie badań nad sposobami modelowania umiejętności studentów wykorzystałam także arkusze obserwacyjne, w formie tabel, w których zapisywane były następujące uwagi:

[2] Badanie opisane zostało w nieopublikowanej jeszcze pracy doktorskiej Davida Powella (2016) złożonej na uniwersytecie w Huddersfield we wrześniu 2016 roku.

1. Opis zaobserwowanych działań i zachowań nauczycielki (moich lub studentki odgrywającej rolę nauczycielki),
2. Próby analiz, jakie nauczycielka mogła podjąć decyzje i jakie inne działania byłyby adekwatne do zakładanych celów dydaktycznych,
3. Określenie efektywności zachowania nauczycielki i możliwości adaptacji zaobserwowanych działań do własnego kontekstu (nauczanie języka angielskiego w klasach 1–3 i przedszkolu),
4. Połączenie zaobserwowanych zachowań i strategii nauczania ze znanymi teoriami pedagogicznymi lub metodycznymi.

W ciągu semestru przeprowadziłam 10 sesji „modelowania" umiejętności studentów. Podczas pierwszych zajęć studentki miały duże trudności w określeniu, jakie działania nauczyciela należy obserwować w celu określenia efektywności nauczania oraz jak je można zinterpretować. W trakcie kolejnych zajęć zastosowałam więc technikę „głośnego myślenia" (*thinking aloud* – Loughran 1996) oraz dostarczałam dodatkowych „meta-komentarzy" (technika tzw. *stepping out* – Wood, Geddi 1999). Rozpoczęłam również dodatkowe dyskusje grupowe w postaci tzw. przerw na refleksję (*reflection breaks* – Korthagen i in. 2001) i wspólnie ze studentkami określiłyśmy, w jakiej formie mogą pojawiać się uwagi w arkuszu. Wykorzystałam również metodę tzw. mikronauczania (Ovens 2000), studentki bowiem obserwowały fragmenty zajęć prowadzone przeze mnie lub swoje koleżanki, analizowały je i wymieniały się swoimi spostrzeżeniami i obserwacjami oraz samodzielnie prowadziły kolejne fragmenty zajęć. W rezultacie 5 sesji modelowania (w tym 3 zajęcia prowadzone tylko przeze mnie i 2 we współudziale studentek) połączonych było z dyskusją grupową. Podczas kolejnych 5 sesji nie prowadziłam już dyskusji grupowych, a studentki samodzielnie wypełniały arkusze obserwacyjne. Mimo wcześniejszych rozmów studentki nadal miewały problemy w określeniu, jak skuteczna i przydatna byłaby zaobserwowana strategia w ich przyszłej pracy, czyli w kontekście nauczania dzieci. Największą jednak trudnością okazało się odniesienie praktycznych działań nauczyciela do teorii. Pewnym usprawiedliwieniem może być fakt, że obserwowane strategie nauczania, z racji pracy akademickiej, musiały odnosić się do nauczania dorosłych, podczas gdy studentki z racji wybranej specjalności poznają głównie teorie uczenia się dzieci.

Po zakończonych badaniach zebrałam opinie studentek dotyczące zajęć przeprowadzonych w formie modelowania. Zdecydowana większość studentek (18 na 20) stwierdziła, że taka forma zajęć przynosi wiele korzyści i była dla nich interesująca. Zaledwie 2 studentki miały wątpliwości, czy ten sposób nauki nie jest zbyt czasochłonny, jak na korzyści, które przynosi.

Analizując cały proces pod kątem korzyści osiągniętych przez studentki, zauważyłam pozytywne zmiany w refleksji dotyczącej dwóch obszarów: (1) obserwowanej lekcji i (2) samodzielnego jej prowadzenia.

Obserwacja lekcji

Zauważyłam większą skrupulatność w wypełnianiu arkuszy – studentki podawały w nich coraz więcej szczegółów opisujących zachowania nauczyciela lub kolegów, co sugeruje, że ich obserwacje stały się dokładniejsze i bardziej ukierunkowane. Pierwsze pojawiające się komentarze w arkuszach dotyczyły działań nauczyciela, które można zaliczyć do zaledwie 4 aspektów: wprowadzenia kontekstu zajęć, prezentacji wizualnej nowych treści, wykorzystania środków dydaktycznych do praktyki językowej oraz utrzymywania dyscypliny. Studentki wzbogaciły kolejne arkusze o dodatkowe obserwacje, które można zakwalifikować do 3 odmiennych grup: wykorzystanie gestów i mimiki, płynne przechodzenie pomiędzy ćwiczeniami oraz poprawa błędów językowych. Dodatkowo zauważyłam, że znacznie bogatsze stały się obserwacje dotyczące efektywnego wykorzystania tablicy na zajęciach. Początkowo opisy pracy z tablicą umieszczane były jako przykłady prezentacji nowych treści, lecz stopniowo obserwacje te zaczęły stanowić osobny obszar (odnalazłam go u 12 studentek).

Wraz z upływem czasu studentki dokonywały coraz częściej interpretacji zachowań nauczyciela. A te z kolei stawały się coraz dokładniejsze i moim zdaniem coraz bardziej trafne. Często też odnajdywałam nawiązanie do poprzednich obserwacji i wniosków z nich. Studentki podejmowały się analizy zmian w zachowaniu koleżanek, mając w pamięci swoje (lub nasze wspólne wypracowane w trakcie dyskusji) uwagi, odnosząc się do nich i oceniając je. Zwiększyła się także ilość podawanych informacji. Arkusze były coraz dokładniej zapełnione, a kilka studentek na zakończenie dwóch ostatnich sesji oddało nawet po dwa arkusze dotyczące pojedynczych zajęć.

Interesującym efektem nabierania wprawy w dokonywaniu refleksji było tworzenie własnych strategii obserwacyjnych i technik notowania. Analizując bowiem kolejne opisy u kilku studentek (6), odnalazłam np. określone skróty wprowadzone w jednym z arkuszy i pojawiające się w następnych już regularnie. Kilka studentek (3) dokonało też zmian przedstawionego arkusza obserwacyjnego poprzez dodatkowe podzielenie przygotowanej tabeli na swój własny sposób. Sądzę, że tego typu techniczne zabiegi świadczyć mogą o rozwijaniu własnej techniki obserwacji i „refleksji-nad-działaniem" (Gołębniak 1998).

Samodzielne prowadzenie zajęć

Zmiany wynikające z namysłu nad strategią nauczania widoczne także były podczas wystąpień studentek. Podczas dyskusji nad ich prezentacjami (stanowiącymi zarówno element mikronauczania, jak i przygotowanie do wypełniania arkuszy) osoby prowadzące zajęcia często nawet objaśniały swoją „taktykę" (nazwa zaczerpnięta z wypowiedzi studentki).

Podczas wystąpień studentek również zauważyłam korzystne zmiany wynikające z refleksji dotyczących strategii nauczania. Studentki były coraz staranniej przygotowane do swoich wystąpień, coraz mniej czytały z notatek, przygo-

towywały ciekawsze slajdy i bardziej estetyczne materiały dydaktyczne, dokładniej pilnowały czasu wystąpienia, pracowały nad techniką tworzenia notatek na tablicy (zauważyłam nawet swoiste plany zagospodarowania tablicy w wersji rysunkowej, które były wcześniej przeze mnie polecane) a także planowały płynne przejścia między poszczególnymi ćwiczeniami. Zapewne był to także efekt obawy przed krytyką lub obraz motywacji do uzyskania wyższej oceny. Stwierdzić jednak można, że przygotowana strategia wspomagania praktyki spełniła swoje zadanie. Prowadzenie obserwacji lekcji i ich analiza skutecznie wspomagały rozwój refleksyjności u studentek i ich umiejętności dydaktycznych.

Prowadzenie badań wpłynęło również w znacznym stopniu i na moją własną praktykę akademicką, co potwierdza opisany wcześniej trzeci cel modelowania wg Lunenberga (2007). Arkusze obserwacyjne były wypełniane na każdych zajęciach, przez wszystkie obecne studentki, które zgodziły się brać udział w badaniu. Razem zebrałam 189 arkuszy, które stały się podstawą mojej analizy. Dokonywałam jej każdorazowo, po zajęciach, co – wraz z opiniami przedstawionymi w trakcie dyskusji – bezpośrednio wpływało i na moją strategię nauczania. Przygotowując kolejne zajęcia, starałam się uwzględniać wnioski studentek, poznawałam również ich strategię uczenia się. Ich uwagi pobudzały mnie do wyboru określonej techniki nauczania bądź do wprowadzenia dodatkowych ćwiczeń i prezentacji, np. stworzyłam ćwiczenia typu „uzupełnianie luk" i „łączenie w pary" w oparciu o definicje, które pojawiały się na zajęciach. Sam fakt planowania zajęć w taki sposób, aby umożliwić modelowanie umiejętności i refleksję studentkom powodował niekiedy i niewielkie zmiany w treściach nauczania, np. dodałam informację o pracy nauczycieli w parach (tzw. *team teaching*, Buckley 2000). Niejako „skutkiem ubocznym" badań był wzrost mojej własnej refleksyjności. Myślę, że można nazwać to swoistym sprzężeniem zwrotnym. Większa ilość informacji uzyskana od studentek, świadcząca o coraz głębszej ich refleksyjności, stanowiła silniejszy bodziec do moich refleksji, zapewniała większą ilość materiału do przemyśleń.

Podsumowanie

Założeniem opisanych badań była „edukacja do refleksyjnej praktyki" i wspomaganie rozwoju umiejętności dydaktycznych studentów. W celu przygotowywania studentek do przyszłej roli nauczyciela i zorganizowania zajęć wspomagających rozwój ich kompetencji umożliwiłam im dokonywanie obserwacji oraz odgrywanie roli nauczyciela i analizowania jego zachowań w rzeczywistym działaniu. Istotne było, by dopasowanie treści nauczania do treści pojawiających się w dyskusji nie zaburzyło efektywności przekazania wiedzy. Zaobserwowane zmiany w podejściu do obserwacji i samodzielnego prowadzenia procesu dydaktycznego wskazują jednak na duży sukces zaplanowanych działań. Modelowanie jest skuteczną strategią wspomagającą refleksyjność za-

równo studentów, jak i nauczyciela akademickiego. Prowadzone przeze mnie badania były zatem nie tylko badaniem naukowym rzeczywistości akademickiej, lecz stanowiły wyraz transformacji świadomości uczestników *stających się aktywnymi, refleksyjnymi podmiotami* (Wołodźko 2010, s. 118).

Bibliografia

1. Buckley F.J. (2000), *Team Teaching: What, Why, and How?* Thousand Oaks, SAGE.
2. Gołębniak B.D. (1998), *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność,* EDYTOR, Toruń – Poznań.
3. Eraut M. (1994), *Developing professional knowledge and competence,* Falmer Press, London.
4. Korthagen F.A.J., Kessels J., Koster B., Lagerwerf B., Wubbels T. (2001), *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education,* Mahwah, Lawrence Erlbaum, NJ.
5. Loughran J. (1996), *Developing reflective practice: Learning about teaching and learning through modelling,* Falmer, London/Washington.
6. Loughran J., Berry A. (2005), *Modelling by teacher educators*, „Teaching and teacher education", nr 21 (2), 193–203.
7. Loughran J. (2006), *Developing a pedagogy of teacher education: understanding teaching and learning about teaching,* Routledge, Abingdon.
8. Lunenberg M., Korthagen F., Swennen A. (2007), The teacher educator as a role model', „Teaching and Teacher Education", 23 (5), s. 586–601.
9. Ovens P. (2000), *Reflective Teacher Development İn Primary Science,* Falmer Press London/New York.
10. Powell D. (2016), *„It's not as Straightforward as it Sounds"– an Action Research Study of a Team of Further Education-based Teacher Educators and their Use of Modelling during a Period of De-regulation and Austerity,* nieopublikowana praca doktorska, Uniwersytet w Huddersfield.
11. Schön D. (1987), *Educating the reflective practitioner*, Jossey-Bass, San Francisco.
12. Taylor A. (2011), *Developing understanding about learning to teach in a university-schools partnership in England*. „British Educational Research Journal", vol. 34, nr 1, s. 63–90.
13. White E. (2011), *Working towards explicit modelling: experiences of a new teacher educator.* „Professional Development in Education", vol. 37, nr 4, s. 483–497.
14. Wojciszke B. (2014), *Psychologia społeczna,* Schoolar, Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
15. Wołodźko E. (2010), *Badania w działaniu. Refleksja – wiedza – emancypacja,* [w:] *Jakościowe inspiracje w badaniach edukacyjnych*, H. Kędzierska (red.), Olsztyn.
16. Wood E., Geddis A.N. (1999), *Self-conscious narrative and teacher education: Representing practice in professional course work,* „Teaching and Teacher Education", 15, 107–119.

Modelling as a strategy for developing reflective teachers in the academic education

Key words: modelling, reflective practice, academic teaching, lesson observation.

Summary: Modelling is an effective strategy for development of students' teaching skills. It can, however, serve for „educating the reflective practitioner" (Schön, 1987). The paper describes the action research conducted by the author, whose aim was to support the process of developing the reflectiveness in students. The research used the observation sheets filled in by students, and led to observation in two areas: reflection during lesson observation and reflective approach to own practice- independent teaching. As a result, large changes appeared also in the academic teacher's practice.

Dane do korespondencji:
Dr Agnieszka Szplit
Wydział Pedagogiczny i Artystyczny
Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
e-mail: agnieszka.szplit@gmail.com

Edukacja Dorosłych 2016, nr 2 ISSN 1230-929 X

OBSZARY PRAKTYKI ANDRAGOGICZNEJ

Eugeniusz Szymik
Adam Szymura

TEATR WIĘZIENNY JAKO NIEKONWENCJONALNA FORMA RESOCJALIZACJI

Sztuka może być antidotum na więzienie.
Jest sposobem na podtrzymanie ducha
I pozwala uprawiającemu ją więźniowi
odnieść sukces po zwolnieniu

(Dennis Sobin, *Art onthe Inside*, 2010, s. 73)

Słowa kluczowe: Areszt Śledczy w Gliwicach, teatr więzienny, przedstawienie, resocjalizacja.

Streszczenie: Artykuł ma na celu przybliżenie działalności teatru więziennego w Areszcie Śledczym w Gliwicach i jego oddziaływania na osadzonych jako jednego z elementów procesu resocjalizacyjnego.
Przytoczone zostały autentyczne wypowiedzi wychowawcy, a zarazem reżysera przedstawienia oraz relacje „aktorów" uczestniczących w próbach i sztuce, odgrywających role według ustalonego scenariusza (stąd też cytacje w 1. os. lp.).
W końcowej partii artykułu znalazły się informacje dotyczące premiery przedstawienia autorstwa ppor. Adama Szymury pt. „Zakonnicy i wariaci" będącego zwieńczeniem jego kilkumiesięcznej pracy z więziennym zespołem teatralnym.

Wprowadzenie

Areszt Śledczy w Gliwicach jest jednostką organizacyjną Służby Więziennej podlegającą Okręgowemu Inspektoratowi Służby Więziennej w Katowicach i przeznaczoną dla mężczyzn tymczasowo aresztowanych przebywających do dyspozycji Sądu Rejonowego, Sądu Okręgowego, Prokuratury Rejonowej

Wschód, Prokuratury Rejonowej Zachód, Prokuratury Okręgowej w Gliwicach, Sądu Rejonowego i Prokuratury Rejonowej w Mikołowie, a także dla skazanych, którzy posiadają sprawy nieareszt owe toczące się w tych organach. Ponadto gliwicka jednostka penitencjarna jest przeznaczona także dla skazanych mężczyzn odbywających karę po raz pierwszy, skierowanych do odbycia kary w zakładzie karnym typu zamkniętego oraz dla skazanych i tymczasowo aresztowanych chorych na cukrzycę insulinozależną. Pojemność aresztu została ustalona na poziomie 412 miejsc zakwaterowania.

W Areszcie Śledczym w Gliwicach przebywają osoby, które znalazły się na rozdrożu swojej egzystencji. Wobec nich toczą się procesy o różnego rodzaju przewinienia, począwszy od jakiś drobnych, nieznacznych kradzieży, poprzez włamania i pobicia, na zabójstwach kończąc. Tymczasowe osadzenie w areszcie wiąże się jednak z tym, iż po zakończeniu toczącego się procesu prawomocny wyrok rozstrzyga dalsze losy mężczyzn. Pozbawieni wolności uczą się nowego życia, muszą się jakoś podnieść, pozbierać, zagospodarować wolny czas (w celi więziennej osadzeni przebywają 23 godziny na dobę). Do aresztu trafiają ludzie w różnym wieku ze swoim indywidualnym – mniejszym bądź większym – bagażem doświadczeń i problemów.

Do zniwelowania ujemnych skutków pobytu w więzieniu służy zindywidualizowane oddziaływanie na osadzonych poprzez: pracę, nauczanie, działalność kulturalno-oświatową, zajęcia sportowe, system kar i nagród oraz podtrzymywanie kontaktów z rodziną i światem zewnętrznym, a także środki terapeutyczne. Tymczasem dla sprawnego funkcjonowania jednostki niezbędne jest przebywanie jej w różnych środowiskach, poznawanie ludzi, nowych miejsc jako podstawowy warunek do rozwijania umiejętności adaptacyjnych i kulturalno-społecznych. W przeciwieństwie do tego przebywanie w zamkniętym budynku z osobami mającymi podobne lub takie same problemy nie służy kształtowaniu pozytywnego obrazu społecznego.

Teatr więzienny w Areszcie Śledczym w Gliwicach i jego oddziaływanie na osadzonych

Jedną z form resocjalizacji osadzonych w Areszcie Śledczym w Gliwicach jest teatr więzienny, którego inicjatorem był współautor artykułu, Adam Szymura. Twierdzi on, że *najważniejsze jest to, by odnaleźć własną drogę, własny sposób komunikowania się z ludźmi i czerpać satysfakcję z tego, że można komuś podać pomocną dłoń. Przestrzeń teatralna jest najlepszym miejscem do tego, by nie raniąc niczyich uczuć, pomagać w odkrywaniu siebie i swojego miejsca na świecie*[1].

[1] Adam Szymura w latach 1989–2005 pracował w Teatrze Śląskim w Katowicach. W roku 1996 założył autorski teatr Batis, w którym wystawiał spektakle dla dzieci własnego autorstwa. Jest współautorem programu profilaktycznego dotyczącego uzależnień „Lekcja tańca", skierowanego do dzieci. W roku 2003 rozpoczął współpracę ze Służbą Więzienną. W Areszcie Śledczym

Z uwagi na fakt, że Areszt Śledczy jest instytucją przejściową, nie ma stałego zespołu – „aktorzy" zmieniają się częściej niż grany repertuar, ale odchodząc z teatru, wynoszą coś więcej niż tylko wspomnienia. Motywy udziału więźniów w zespole teatralnym są różne – dla jednych stanowi to rodzaj przygody, zabawy, ucieczki od nudy, możliwość pokazania się, dla innych – chęć sprawdzenia siebie, wyrażenia siebie, przeżycia czegoś innego, chęć poprawienia swojej opinii wśród współosadzonych i we własnym mniemaniu. Ludzie ci, cierpiący na kompleksy po wyroku, potrzebują tej formy resocjalizacji. Teatr przywraca ich z marginesu społecznego do normalnej społeczności, do której niedługo wrócą, a zatem stał się formą przejściową między więzieniem a normalnym życiem na wolności.

Większość osób przystąpiła do zespołu z własnej inicjatywy, osadzeni chcieli poznać, jak to jest, stać się na chwilę kimś innym, może kimś lepszym, może gorszym, ale zobaczyć to innymi oczami, trochę z boku, a jednocześnie bezpośrednio. Również znaczące może być to, iż osoby angażują się w teatr nie tyle dla siebie, ale dla innych – dla publicznych wystąpień przed instytucjami penitencjarnymi, sądami, kuratorami, ale przede wszystkim przed najbliższymi sobie osobami – rodzinami, znajomymi, przyjaciółmi.

Nie zawsze jednak udział w przedstawieniu poprawia kontakty z rodziną. Wprawdzie widzowie mogą nie rozumieć sensu sztuki, ale cieszą się z tego, że ich krewni mają jakieś zajęcie w areszcie. Potwierdza to wypowiedź jednej z bliskich osób, która po spektaklu wyraziła swoją opinię: *Popieram taką działalność w więzieniach, dobrze, że coś robią – widać w nich zmiany*[2].

Nie można nie ukrywać faktu, że udział w sztuce teatralnej może okazać się korzystny dla sytuacji więźnia – poprawić jego opinię, w skrajnych przypadkach doprowadzić do ułaskawienia[3].

Nieustanne przebywanie w celi z tymi samymi osobami sprzyja powstawaniu agresji, natomiast możliwość realizowania swoich zainteresowań lub dopiero odkrywanie ich to także forma resocjalizacji. Ważne jest, aby więźniom wskazać drogę do postępowania na wolności. Niemniej jednak, chociaż w większości nie planują oni po wyjściu na wolność kontynuowania tego typu działalności – obcowania ze sztuką i z teatrem, to jednak można przypuszczać, że zdobytych doświadczeń, tej lekcji życia, nowych nawyków i refleksji nikt im nie zabierze.

Przyjrzyjmy się teraz procesowi tworzenia przedstawienia teatralnego w warunkach więziennych. A. Szymura, animator teatru więziennego, tworzy

w Katowicach zrealizował przedstawienia: „Godziny strachu" i „Peron IV", a w Zakładzie Karnym dla kobiet w Lublińcu „Zapach dzikiej róży". Od 2006 roku pracuje w Areszcie Śledczym w Gliwicach w charakterze wychowawcy.

[2] Wypowiedź jednego z bliskich osadzonego.

[3] Sergiusz Piasecki, pisarz dwudziestolecia międzywojennego, był ułaskawiony po napisaniu książki pt. *Kochanek Wielkiej Niedźwiedzicy* podczas pobytu w więzieniu na Świętym Krzyżu.

tekst, a role piszą właściwie wszyscy według jego założeń (więźniowie są współautorami scenariusza).

Każdy „aktor" w jakimś stopniu „przymierza" proponowane tematy do własnej wrażliwości, życiowych doświadczeń i fantazji. Osoba tworząca spektakl chce przede wszystkim, aby problem był jak najbardziej inspirujący, dający jak największe możliwości interpretacyjne, dotykający najistotniejszych zagadnień egzystencjalnych i życiowych osób grających na scenie. W ten sposób tworzy się sztuka – ona tworzy się wraz z „aktorami" już na scenie, na każdej próbie.

Poznając losy i możliwości osadzonych, można tworzyć role i nie jest to suche odtworzenie tragedii Szekspira, ale autentyczne zaangażowanie, na przykład sceny zbrodni, zazdrość, agresję mogą znać z autopsji.

A oto wypowiedź jednego z więźniów: *Poprzez role możemy rozmawiać. Wychowawca to, co myśli o mnie, wprowadza w rolę. To pozwala skupić się na głupocie, która doprowadziła do tego miejsca. Dzięki teatrowi można indywidualnie pracować ze wszystkimi*[4].

Osoby przebywające w więzieniu grają tak naprawdę samych siebie, odtwarzają sytuacje patologiczne i konfliktowe. Czasami wcielają się w położenie ofiary, a przez to odczuwają lub próbują odczuwać to samo, co ona[5]. Rodzi się empatia, która prowadzi do identyfikacji z ofiarą, z jej przeżyciami. Istotna jest właśnie taka konfrontacja rzeczywistości z sobą samym, gdzie można ujrzeć siebie w nieco innej perspektywie oraz zrozumieć wszystkie lub choćby jedną trudną sytuację, która zdarzyła się w ich życiu. Na tym właśnie polega autentyczność zaangażowania osadzonych biorących udział w przedstawieniu.

Potwierdza to wypowiedź jednego z osadzonych: (…) *to pozwala rozmawiać otwarcie pod pewnymi znakami, otworzyć się i zaufać. Skazani podpowiadają treść sztuki. Nikt mnie nie zrozumie, ponieważ nie jest mną. Liczy się indywidualne podejście, ale to ja sam muszę zrozumieć co zrobiłem, mieć odwagę przyznać się do tego i chcieć zmian – zmian na lepsze*[6].

W opinii współautora niniejszego artykułu, a zarazem reżysera przedstawienia, największą trudnością dla osadzonych podczas prób było zapamiętanie tekstu, zaś w trakcie oficjalnego wystąpienia – przełamanie tremy i strachu, strachu nie tylko przed oceną, ale także przed ujawnieniem swego wnętrza przed rodziną, czasami być może także w ten sposób przeproszenia i wyrażenia prośby o wybaczenie. Łatwo można było dostrzec, iż oprócz odegrania sztuki znaczące były same próby, nawet nie tyle ze względu na ćwiczenie fragmentów tekstu, ale

[4] Wypowiedź osadzonego, p. Andrzeja.

[5] Każda osoba w grupie występuje w różnych rolach, jest aktywnym uczestnikiem, a także obserwatorem własnych i cudzych zachowań. Dzięki temu ułatwione zostaje przeżywanie niespójności pomiędzy obrazem własnej osoby a informacjami partnerów dotyczącymi odbioru swoich zachowań. W konsekwencji powinno to doprowadzić do modyfikowania własnego wizerunku oraz korekty własnej postawy.

[6] Wypowiedź osadzonego, p. Krzysztofa.

głównie ze względu na rozmowy, na swoistego rodzaju lekcję etyki, moralności – możliwość poruszenia różnorodnych spraw, nawet uznawanych do tej pory za tabu. Walor ten dostrzega jeden z „aktorów": *To chyba największa wartość mojego zaangażowania się w teatr i największa zasługa naszego wychowawcy – pana Adama*[7].

O kreowaniu swojej roli na scenie pozytywnie wypowiada się inny osadzony: *Dobrze mi było w tych butach, odnalazłem się w roli. A najfajniejsze było poczucie, że zrobiłem coś dobrego, że ktoś mnie pochwalił, że sam potrafię. Z początku było trudno, ale trzeba było stanąć naprzeciw wyzwaniu. W tym miejscu nie można także pominąć, organizatora i koordynatora teatru więziennego, pana Adama – bo to on układał scenariusz, dobierał role i dokładał wszelkich starań, aby dana osoba dobrze czuła się i odnalazła w konkretnej roli, by to była jego rola*[8].

Działania teatralne w pracy z dorosłymi

Dzięki działalności teatralnej tworzą się lepsze relacje z wychowawcą. Teatr jest także formą rozmowy – jak podkreślało wielu osadzonych, formą nawet lepszej rozmowy niż w bezpośrednim kontakcie, bowiem można się bardziej otworzyć, rozmawiać swobodnie, będąc niejako anonimowym, osobą trzecią. Teatr więc to nie tylko kultura, to także resocjalizacja, to bliższy kontakt z wychowawcą oraz umożliwienie wychowawcy dotarcie do osadzonego i próba jego poprawy.

Mniej problemów mają także inni wychowawcy, bowiem sztuka łagodzi obyczaje i chociaż nie każdy wierzy w terapeutyczną moc i siłę teatru, to każdy zauważa inną stronę takiej osoby – tę bardziej ludzką.

Sami osadzeni relacjonują, że jest to *pierwsze spotkanie z literaturą*[9], *można kreatywnie spędzić wolny czas, uczyć się czegoś nowego, jest odskocznią od tego życia*[10].

Teatr wpływa na poprawę stanu psychicznego i emocjonalnego, pozwala na zdobycie pozytywnych doświadczeń i kontaktów społecznych, stwarza możliwość pozbycia się poczucia bezradności i podniesienia samooceny, godności i wiary w siebie.

Wyrażenie na scenie tego, co do tej pory nie zostało wyrażone, pozwala dotrzeć do wewnętrznych przeżyć i stanów emocjonalnych[11]. Człowiek doświadczający tego staje się „aktorem" w głównej roli w dramacie swego życia. A za-

[7] Wypowiedź osadzonego, p. Leopolda.
[8] Wypowiedź osadzonego, p. Krzysztofa.
[9] Wypowiedź osadzonego, p. Wojciecha.
[10] Wypowiedź osadzonego, p. Krzysztofa.
[11] Uczestnicy zajęć teatralnych wyrażają swoje uczucia, ujawniają swoje doznania i spostrzeżenia na temat różnego rodzaju interakcji. Dzięki informacjom zwrotnym dowiadują się wiele na swój temat.

tem teatr daje człowiekowi możliwość wyrażania siebie, doświadczania i przeżywania siebie takim, jakim chciałby być lub boi się być w realnym świecie. Pozwala mu zmierzyć się ze swoimi słabościami i odkryć ukryte talenty, pragnienia, potrzeby. Jednocześnie ukazuje indywidualność człowieka, wychowuje go do odkrywania własnych możliwości i skłonności[12].

Jak widać, uczestnictwo osadzonych w grupie teatralnej wpływa pozytywnie także na postrzeganie samych siebie. Potępieni przez społeczeństwo, odrzuceni często przez rodziny dostrzegają, że pomimo pokładów zła posiadają również pozytywne uczucia, wrażliwość. Odczuwają, że sami też potrafią zrobić coś wartościowego, że postrzegają sztukę jako prawdziwą wartość, a nie tylko jako sztukę w swych dokonaniach.

Z obserwacji współautora artykułu wynika, iż osadzeni traktowali sztukę na dwa sposoby, po pierwsze jako samo granie, zrobienie spektaklu, wyuczenie się roli, pokazanie się na scenie, a z drugiej strony także jako lekcję życia, nauczanie o etyce i zasadach savoir-vivre`u. Znaleźli wychowawcę, który rozmawiał z nimi o życiu, o tym, co było, i o tym, co będzie. Warunki były ku temu dość sprzyjające, gdyż w grupie teatralnej w Areszcie w Gliwicach nie brało udziału dużo osób, więc rozmowy odbywały się w zamkniętym, hermetycznym gronie.

Więźniowie, pytani o uczucia towarzyszące im przy odgrywaniu scen, wspominali o euforii, zadowoleniu, radości, przyjemności, spokoju ducha. Teatr więzienny spełnił więc funkcję katharsis.

O funkcji teatru trafnie mówią skazani: *Teatr ma moc, leczy człowieka, który nawet nie uświadamia sobie tego, że jest leczony*[13]; *Dla mnie teatr to motywacja, motywacja do tego, by być innym człowiekiem, bo teatr kształtuje we mnie pozytywne emocje*[14]*; Nigdy nie miałem nic wspólnego z teatrem i pewnie nie będę miał i nie wiem czyja to zasługa, ale po raz pierwszy chciałem powiedzieć to, o czym nigdy nie mówiłem i na dodatek chciałem podzielić się tym z ludźmi – dla mnie obcymi*[15].

Powyższe wypowiedzi przekonują, że teatr więzienny pełni funkcję terapeutyczną, gdyż wpływa na poprawę stanu emocjonalnego i psychicznego osadzonych, pozwala na zdobycie pozytywnych doświadczeń w kontaktach społecznych oraz stwarza możliwości pozbycia się bezradności i podniesienia samooceny, poczucia godności i wiary w siebie. Udział w teatrze rozwija pozytywne emocje oraz osłabia odczuwanie emocji negatywnych, pozwala na zdobywanie doświadczeń interpersonalnych, uwrażliwia na potrzeby innych, pozwala na budowanie adekwatnej samooceny. Wpływa na wiarę we własne możliwości, pozwala poczuć się potrzebnym i przydatnym, ponieważ człowiek ma wewnętrzne poczucie, że odnosi sukces.

---

12 Por. C. Czapów, G. Czapów, *Psychodrama*, Warszawa 1969, s. 122–123.
13 Wypowiedź osadzonego, p. Krzysztofa.
14 Wypowiedź osadzonego, p. Krzysztofa.
15 Wypowiedź osadzonego, p. Rafała.

Potwierdza to jeszcze jedna opinia osadzonego*: Teatr więzienny stanowi formę pracy z ludźmi, która jest jednocześnie terapią. Tworząc spektakle, biorąc w nich udział, mam szansę na zmianę – na spojrzenie wewnątrz siebie, uwrażliwienie się na drugiego człowieka, zrozumienie emocji i uczuć oraz nauczenie się panowania nad nimi. Angażując się w tę pracę, nie tylko odrywam się od szarej codzienności więziennej, ale też mam poczucie, że te zdobyte umiejętności mogę kiedyś wykorzystać w życiu*[16].

W blasku sceny, czyli finał kilkumiesięcznej pracy zespołu teatralnego

Premiera przedstawienia autorstwa ppor. Adama Szymury pt. *Zakonnicy i wariaci* odbyła się w Areszcie Śledczym w Gliwicach 16 grudnia 2013 roku, a nieco później, jeszcze 17 i 18 grudnia można było zobaczyć więziennych „aktorów" na scenie przedstawiających sztukę dla sędziów, kuratorów i rodzin skazanych. Osadzeni weszli w rolę zakonników prowadzących oddziaływania wobec swoich podopiecznych, którzy przebywają w oddziale szpitalnym klasztoru. Pacjenci szpitala cierpią na różne przypadłości, które próbują zdiagnozować młodzi zakonnicy. W niektórych przypadkach udaje im się postawić dobrą diagnozę i doprowadzić do wyleczenia, ale bywają także przypadki znacznie trudniejsze, do których ciężko dotrzeć, bowiem wymagają specjalistycznych reakcji i oddziaływania. Sztuka opowiada o funkcjonowaniu pojedynczego człowieka oderwanego od codzienności, izolowanego od społeczeństwa. Bardzo często pojawia się tutaj pytanie, na ile historia przedstawiona w sztuce podobna jest do wewnętrznego życia w więzieniu, jak bardzo i czy w ogóle można doszukiwać się tutaj jakiś podobieństw?

Pokazanie życia więziennego w alegorii szpitala psychiatrycznego, gdzie prowadzone są dwa rodzaje skrajnych oddziaływań – łagodne i rygorystyczne, przenika do umysłów widzów, zmusza do zadania sobie pytania – kim on jest i kim ja jestem? Stajemy przed wyzwaniem zaakceptowania obecnej rzeczywistości, przeszłości nie można zmienić, trzeba z nią żyć, trzeba jej stawić czoła, ale na przyszłość mamy wpływ, można ją przegrać jeszcze przed wejściem w „jutro", ale można ją także wzbogacić, uczynić piękniejszą. Jak bowiem powiedział Nietsche: *Ten, kto wie, dlaczego żyje, nie troszczy się o to, jak żyje* [17].

Spektakle teatralne, z profesjonalnymi aktorami, rządzą się na ogół pewnymi z góry ustalonymi schematami. Ludzie, którzy przymusowo przebywają w areszcie, patrzą na wszystko inaczej. To zupełnie inny świat, o którym osoby z zewnątrz nie wiedzą nic albo bardzo mało. Najczęściej nie interesuje nas, za jakie czyny przebywają w areszcie, najważniejsze jest to, że tam są – więc na pewno są ludźmi z marginesu społecznego, tymczasem tak naprawdę są tacy

[16] Wypowiedź osadzonego, p. Krzysztofa.
[17] V.E. Frankl, *Człowiek w poszukiwaniu sensu,* Warszawa 2009, s. 124.

sami jak my wszyscy, tylko ich życie, z różnych przyczyn, zabrnęło w dość mroczne labirynty. Spotkanie ekstremalne z tzw. innym zawsze zmusza do myślenia, analizy własnych zachowań i przyzwyczajeń, bo nigdy nie wiemy, co nas spotka jutro, być może również znajdziemy się w podobnej sytuacji.

Odkrywanie na nowo przez osadzonych istoty człowieczeństwa w taki oto sposób relacjonuje reżyser spektaklu, ppor. Adam Szymura: *Staraliśmy się oddzielić w ich losie to, co przytrafiło się tylko im, od tego, co przytrafić się może każdemu. To było najbardziej pociągające – pokazać ból istnienia niezależny od czasem drastycznych, kryminalnych czynów. Poza społeczną genezą ich losów, poza fatalnymi zaniedbaniami, jakich doznali, poza fatalnymi czynami, jakich się dopuścili – chcieliśmy odnaleźć w nich to, co nieoczywiste i nieuchwytne. Wspólnie odkrywaliśmy, że zło jest banalne, a człowieczeństwo – skomplikowane*[18].

Całość spektaklu uatrakcyjniła choreografia, muzyka ilustrująca powagę sytuacji. Nieco mroczne dźwięki, kraty w oknach, huk zamykających się żelaznych bram i świadomość, że jest się wśród osób, które kiedyś popełniły przestępstwo wprawiały w odrętwienie i strach przed nieznanym. Sam spektakl był nieznany, nie można było nigdy wcześniej go usłyszeć, przeczytać, zobaczyć, żadna scena nie dawała zapowiedzi przyszłości, nie można było wywnioskować, co stanie się dalej, w jakim kierunku podąży bohater. Nieprzewidywalność i zaskoczenie to dwie wzajemnie uzupełniające się i przeplatające cechy widowiska, dzięki którym widzowie z zaciekawieniem siedzieli przed sceną, czekając na nieoczekiwane.

Podsumowanie

Sztuka w resocjalizacji odgrywa bardzo ważną rolę, przede wszystkim pozwala rozwijać wyższe uczucia u jednostek prostych, zagrożonych społecznie demoralizacją i patologią. Pozwala także na gromadzenie pozytywnych doświadczeń, wzbogaca treści zajęć, rozwija zainteresowania i wszechstronnie kształtuje osobowość osadzonego.

O tym, że sztuka wyzwala pozytywne emocje i potrafi u skazanych wyzwolić pierwiastek dobra przekonuje sam autor scenariusza przedstawienia, A. Szymura: *Nam nie o to chodzi, żeby skazany zapomniał, że jest w więzieniu, nie o to, żeby z tych panów zrobić aktorów, ale żeby nauczyć ich takiego odbierania sztuki i w ogóle świata, by to kiedyś zaowocowało po drugiej stronie muru, a przede wszystkim, żeby innym i samym sobie nie kojarzyli się tylko z tym zbójem, który gdzieś tam z workiem na plecach kradł z ogródków działkowych słoiki z dżemem*[19].

[18] Wypowiedź reżysera przedstawienia pt. *Zakonnicy i wariaci*, p. A. Szymury.
[19] Opinia współautora artykułu, wychowawcy, p. A. Szymury.

Nasuwa się zatem wniosek, iż w pracy z dorosłymi, zwłaszcza z tymi, którzy przeżywają poważne problemy życiowe (a jednym z nich z pewnością jest pobyt w zakładzie karnym), konieczne jest propagowanie wśród więźniów działalności teatralnej.

Bibliografia

1. Czapów C., Czapów G. (1969), *Psychodrama*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
2. Dybalska I. (red.) (2009), *Kobieta w więzieniu – polski system penitencjarny wobec kobiet w latach 1998–2008*, Wydawnictwo „GARMOND", Warszawa.
3. Frankl E. V. (2009), *Człowiek w poszukiwaniu sensu,* Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa.
4. Hasiuk M. (2015), *Okrutnie dziwna strona świata. Wokół teatru więziennego*. Oficyna Wydawnicza Errata, Warszawa.
5. Lizoń-Szłapowska D. (red.) (2012), *Kryzys w resocjalizacji a wybrane aspekty pracy penitencjarnej*, Wydawnictwo Politechniki Częstochowskiej, Częstochowa.
6. Kolankiewicz L. (red.) (2005), *Antropologia widowisk*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
7. Markowska-Byczek K. (red.), *Drama stosowana jako narzędzie społecznej interwencji. Teoretyczne i praktyczne aspekty metody* (2007), Stowarzyszenie STOP-KLATKA, Warszawa.
8. Szymik E. (2010), *Terapeutyczna funkcja teatru (na przykładzie działalności Placówki Opiekuńczo-Wychowawczej i Wsparcia Dziennego – Świetlicy Środowiskowej w Czerwionce-Leszczynach*), [w:] Augustyna i A. Łaciny-Łanowskiego. *Znaczenie aktywności edukacyjnej i zawodowej w życiu człowieka*. *Monografia naukowa*. Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź.
9. Szymura A. (2009), *Terapia przez zajęcia teatralne*, [w:] I. Dybalska (red.), *Kobieta w więzieniu – polski system penitencjarny wobec kobiet w latach 1998–2008.* Wydawnictwo „GARMOND", Warszawa.
10. Oleszek B., Wiśniewska M. (red.) (2015), *Współczesny teatr i film wobec wyzwań nowych mediów*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.

Theatre prison as an unconventional form of resocialization

Key words: Detention Centre in Gliwice, prison theatre, performance, resocialization.

Summary: The aim of the article is to bring closer the activity of prison theatre in The Detention Centre in Gliwice and its impact on prisoners as one of the elements of the resocialization process.
The original statement of the educator and the performance director was quoted, as well as the participants' reports – "actors" participating in rehearsals and the performance, playing their roles according to the set script (therefore included citations in 1st person singular).
At the end of the article there is information connected with 2LT Adam Szymura's performance premiere entitled "Zakonnicy i wariaci", which is the culmination of his several-month work with the prison theatre team.

Dane do korespondencji:
Dr Eugeniusz Szymik
Katedra Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów
Wydział Pedagogiki i Psychologii
Uniwersytet Śląski w Katowicach
e-mail: gienekszymikpoczta.onet.pl@onet.pl

Mgr Adam Szymura
Areszt Śledczy w Gliwicach
e-mail: batis@op. pl

Edukacja Dorosłych 2016, nr 2 ISSN 1230-929 X

Małgorzata Krzysztofik

WARSZTATY PISANIA AUTOBIOGRAFII DLA SŁUCHACZY UNIWERSYTETÓW TRZECIEGO WIEKU. ZAŁOŻENIA – CELE – UWAGI PRAKTYCZNE

Słowa kluczowe: kreatywne pisanie, edukacja dorosłych, seniorzy, warsztaty autobiografii.

Streszczenie: W artykule prezentuję opracowany oraz zrealizowany przeze mnie program warsztatów pisania autobiografii dla słuchaczy Uniwersytetów Trzeciego Wieku. Na wstępie sygnalizuję aktualny stan potrzeb edukacyjnych różnych grup odbiorców w zakresie oferty kursów kreatywnego pisania w Polsce w porównaniu z krajami anglojęzycznymi. Omawiam założenia programu warsztatów (15 spotkań 1,5 godzinnych, praca w małej grupie, chronologiczny układ zagadnień, cykl roczny, przebieg spotkania składającego się z trzech części: omówienie pracy domowej, wykład i dyskusja, zadanie pisemnej pracy na kolejne spotkanie). Wymieniam zastosowane metody (dyskusja, burza mózgów, wykład, praca z tekstem, praca w podgrupach, metoda analogii i przekładu intersemiotycznego). Charakteryzuję cztery grupy wykorzystanych przeze mnie materiałów pomocniczych (teksty literackie, reprodukcje dzieł malarskich, karty pracy, materiały piśmienne). Określam cele założone w zakresie wiedzy, umiejętności oraz postaw społecznych. Wypowiedź kończę uwagami praktycznymi dotyczącymi przebiegu warsztatów oraz postulatem ubogacenia oferty edukacyjnej w zakresie kursów i warsztatów kreatywnego pisania dla osób dorosłych.

Twórcze pisanie (*creative writing*) na zachodzie i w Polsce wobec aktualnych potrzeb edukacyjnych

Idea nauczania twórczego pisania (*creative writing*), obecnie bardzo popularna w Stanach Zjednoczonych i na zachodzie Europy, w naszym szkolnictwie wszystkich szczebli wciąż jeszcze nie doczekała się należytego miejsca. Na Uniwersytecie Harwarda już w latach trzydziestych XX wieku wykładany był przedmiot *English composition*, który z czasem przekształcił się w odrębny kierunek studiów (Zawada 2011, s. 14). Obecnie student uniwersytetów amerykańskich czy brytyjskich ma do wyboru szeroką ofertę edukacyjną obejmującą za-

równo kierunki, jak i specjalności czy kursy z zakresu szeroko rozumianego *creative writing*. W zależności od osobistych preferencji może kształtować umiejętności w zakresie tworzenia tekstów prozatorskich, poetyckich, gatunków dziennikarskich, faktograficznych, użytkowych (np. *copywriting*), scenariuszy filmowych, adaptacji telewizyjnych, krytyki literackiej itp. (Dąbała 2010, s. 40–41). Na anglojęzycznym rynku wydawniczym jest ogromny wybór różnego rodzaju podręczników twórczego pisania dostosowanych do poszczególnych etapów kształcenia instytucjonalnego, a także poradników i przewodników dla potrzeb adresatów indywidualnych. Niewielka część z nich została dotychczas przetłumaczona na język polski (np. Frensham 1998; Swain 2010 Russin, Downs 2013). Z publikacji polskojęzycznych warto polecić Izabeli Filipiak *Twórcze pisanie dla młodych panien* (Filipiak 1999) oraz monografię zbiorową *Jak zostać pisarzem. Pierwszy polski podręcznik dla autorów* pod redakcją Andrzeja Zawady (Zawada 2011), której podtytuł podkreśla pionierskość na naszym rynku czytelniczym tego typu opracowań.

W polskim szkolnictwie w dziedzinie twórczego pisania panuje regres praktycznie na wszystkich etapach – począwszy od szkoły podstawowej, przez gimnazjum, liceum, po szkolnictwo wyższe i kształcenie dorosłych. Przyczyn tego *status quo* jest kilka. Należy ich szukać przede wszystkim w testowej strukturze sprawdzianów finalizujących kolejne szczeble edukacji – test nie zachęca do dłuższej wypowiedzi pisemnej, ale jedynie uczy myślenia zgodnego z odpowiednim kluczem. Również powszechne obecnie deprecjonowanie, a nawet dyskryminowanie nauk humanistycznych nie sprzyja idei rozwijania pasji pisania. Na żadnym uniwersytecie w Polsce nie ma jeszcze kierunku pod nazwą twórcze pisanie. Instytut Dziennikarstwa i Komunikacji Społecznej Uniwersytetu Wrocławskiego ma w ofercie dydaktycznej jedynie specjalność: „Twórcze pisanie (*creative writing*): Film – Teatr – Telewizja". Natomiast w Instytucie Badań Literackich PAN prowadzone są krótkie kursy: „Kurs kreatywnego pisania, warsztaty literackie" (w wymiarze 10 dwudniowych zjazdów); „Warsztaty pisania scenariusza i dramatu" (5 dwudniowych zjazdów) oraz „Kurs dla Autorów Literatury Dziecięcej i Młodzieżowej" (6 dwudniowych zjazdów).

W kontekście potrzeb edukacyjnych osób dorosłych, czynnych zawodowo oraz emerytów, również pozostaje w tej dziedzinie bardzo wiele do zrobienia. Mam na myśli nie tylko ofertę księgarską, ale przede wszystkim organizowanie różnego rodzaju warsztatów, spotkań oraz kursów, na których dorośli mogliby rozwijać talenty literackie. Zwłaszcza seniorzy stanowią grupę społeczną mającą relatywnie dużo czasu wolnego, który warto spożytkować na rozwijanie pasji twórczego pisania. Z tego przekonania zrodziła się idea przygotowania przeze mnie autorskiego programu warsztatów pisania autobiografii dla seniorów. Program ten zrealizowałam w roku akademickim 2014/2015 wśród słuchaczy Świętokrzyskiego Uniwersytetu Trzeciego Wieku. Celem niniejszej publikacji jest prezentacja programu pod kątem omówienia jego założeń, celów i uwag praktycznych. Wreszcie także podzielenie się osobistymi refleksjami na temat war-

tości oraz społecznej potrzeby organizowania takich i tym podobnych przedsięwzięć związanych z różnymi rodzajami i formami twórczego pisania.

Założenia warsztatów pisania autobiografii dla seniorów

Odpowiedź na pytanie, dlaczego z bogactwa rodzajów, gatunków czy form twórczego pisania (takich jak np. wiersz, esej, opowiadanie, baśń, powieść itp.) wybrałam autobiografię, wiąże się z moim przekonaniem o wielkiej kulturowej randze tzw. egodokumentów[1]. Dzieje każdego człowieka są jedyne oraz niepowtarzalne i właśnie z tego powodu warto ocalić je przed zapomnieniem zarówno dla członków jego rodziny, jak i szerszej społeczności. Losy jednostki, uwikłane w wielką historię Polski i Europy, stanowią wyraz indywidualnej wrażliwości istoty ludzkiej oraz cenny dokument życia osobistego, społecznego, politycznego, religijnego itp. Dlatego nie ma nieciekawej biografii, ponieważ refleksja nawet nad „zwykłym", przeciętnym życiorysem może mieć istotny walor poznawczy i edukacyjny.

Założonymi przeze mnie adresatami warsztatów są seniorzy, którzy posiadają z racji wieku bogate doświadczenie egzystencjalne, a zarazem mają odpowiednią perspektywę czasową, z jakiej mogą je przemyśleć, usystematyzować, wreszcie opisać. Uważam jednocześnie, że ideę twórczego pisania warto propagować wśród wszystkich grup wiekowych, dostosowując do ich indywidualnych potrzeb programy kursów, szkoleń, spotkań itp. Dla osób czynnych zawodowo, nie tylko humanistów, może to być np. kurs pisania powieści, scenariusza filmowego, recenzji czy eseju.

Biografia oraz autobiografia są ostatnio bardzo modnymi gatunkami na rynku księgarskim, co wiąże się z charakterystycznym dla współczesnej kultury popularnej zainteresowaniem sferą prywatną znanych ludzi. Własne dzieje spisują dla czytelników celebryci, aktorzy, piosenkarze, politycy, mężowie stanu itp. Ta moda rodzi potrzebę opracowania poradników czy podręczników pisania tekstów z kręgu egodokumentu, adresowanych do przeciętnego czytelnika zamierzającego utrwalić na piśmie swoją historię. Bibliografia zagadnienia jak dotąd jest szczupła i niewystarczająca; w tym miejscu należy wspomnieć dwie interesujące, wartościowe propozycje: *Z kuchni* autorstwa Jerzego Madejskiego, Urszuli Bielas-Gołubowskiej i Beaty Małgorzaty Wolskiej (2013) oraz *Autobiografię* autorstwa Kamili Lasocińskiej i Joanny Wawrzyniak (2013). Zawierają one liczne przykłady i propozycje do wykorzystania w trakcie pracy z ludźmi dorosłymi, niemniej jednak autorom przyświecają w wielu aspektach inne założenia i cele niż te, którymi kierowałam się, przygotowując program dla seniorów.

[1] Termin 'egodokument' wprowadzony w latach 50. XX w. przez holenderskiego historyka i pisarza Jacquesa Pressera obejmuje piśmiennictwo związane ze sferą prywatną, tworzone w pierwszej osobie, opisujące doświadczenie egzystencjalne autora.

Zaproponowany przeze mnie cykl warsztatów ma układ chronologiczny – rozpoczyna się rysowaniem przez uczestników drzewa genealogicznego, a następnie omawiane są poszczególne etapy życia. Całość kończy się podsumowaniem, zaprezentowaniem powstałych prac oraz dyskusją nad tym, jakie cele można postawić sobie i zrealizować w aktualnej sytuacji egzystencjalnej. Warsztaty trwają jeden rok akademicki i obejmują 15 spotkań 1,5-godzinnych (mniej więcej co dwa tygodnie). Relatywnie długa, bo dwutygodniowa przerwa między spotkaniami jest korzystna z tego względu, że uczestnicy mają czas na spisanie tego fragmentu autobiografii, który omawiali na zajęciach. Tematyka kolejnych spotkań jest następująca:

1. Wstęp (poznanie i integracja grupy, krótka charakterystyka gatunków biografistyki (autobiografia, biografia, dziennik, pamiętnik itp.) oraz gatunków wykorzystywanych w biografistyce (opowiadanie, opis, esej, nowela, tekst liryczny itp.), dyskusja nad motywacją w pisaniu autobiografii, nad jej adresatami.
2. Moje korzenie i przodkowie (sposoby zbierania i uzupełniania danych do drzewa genealogicznego, kulturowe znaczenie przekazu międzypokoleniowego).
3–4. Czas człowieka. Etapy życia ludzkiego w kulturze i literaturze europejskiej (omówienie kulturowych podziałów czasu człowieka – podziału na 3, 4, 7 i 12 etapów; prezentacja malarstwa europejskiego ukazującego etapy życia; realizacja motywu przemijania w kulturze, sztuce i literaturze na wybranych przykładach).
5. Znaczenie wielkiej historii pokolenia dla indywidualnej biografii ludzkiej (dyskusja nad istotą tzw. przeżycia pokoleniowego na przykładzie pokolenia Kolumbów czy pokolenia Jana Pawła II oraz w odwołaniu do doświadczeń uczestników).
6. Moje dzieciństwo (obraz dzieciństwa w literaturze i kulturze europejskiej; znaczenie dzieciństwa dla ludzkiego życia; wspomnienia i refleksje uczestników o domu rodzinnym, rodzicach, rodzeństwie, systemie wartości wyniesionych z domu, o bajkach i baśniach, które warto przekazać wnukom itp.).
7–8. Moja młodość (obraz młodości w literaturze i kulturze europejskiej; znaczenie młodości dla ludzkiego życia; wspomnienia i refleksje uczestników dotyczące nauki, szkoły, nauczycieli, kolegów ze szkolnej ławy, cech, wartości i zagrożeń wieku młodzieńczego).
9–10. Wiek dojrzały – piękne, łatwe oraz trudne dary losu (obraz wieku dojrzałego w literaturze i kulturze europejskiej; motyw cierpienia w kulturze; wspomnienia i refleksje uczestników dotyczące doświadczeń kształtujących ludzką dojrzałość; najważniejsze wydarzenia transgresyjne,

graniczne i tzw. kulminacje czasu[2] – dyskusja na przykładzie biografii sławnych ludzi oraz w odwołaniu do doświadczenia indywidualnego).

11–12. Rodzina i praca zawodowa (dyskusja o znaczeniu rodziny i pracy w odwołaniu do biografii znanych ludzi oraz do doświadczenia indywidualnego).

13. Pasje, radości, hobby, odpoczynek (rola pasji i hobby w życiu, prezentacja pasji uczestników, znaczenie kolekcjonowania przedmiotów, sposoby spędzania wolnego czasu itp.).

14. Starość (obraz starości i motyw przemijania w literaturze, sztuce i kulturze europejskiej; przełamywanie stereotypowego obrazu starości – dyskusja w odwołaniu do doświadczenia indywidualnego oraz przykładów z biografistyki europejskiej i polskiej).

15. Wielkie podsumowanie (prezentacja powstałych prac, dołączenie zdjęć, widokówek; nowe wyzwania oraz cele stawiane na tym etapie życia).

Każde z piętnastu spotkań ma określony przebieg: rozpoczyna się odczytaniem przez uczestników zadania domowego oraz podzieleniem się refleksjami na jego temat. Kolejnym elementem jest krótki wykład osoby prowadzącej (połączony np. z prezentacją mulitmedialną) lub dyskusja w grupie. W tym czasie wypełniana jest specjalnie przygotowana na każde zajęcia karta pracy. Spotkanie kończy się podsumowaniem, ewaluacją nastrojów, zadaniem pracy pisemnej oraz rozdaniem dostosowanych do niej kart pracy. Po każdych zajęciach warsztatowych proponuję ewaluację formatywną (badanie nastrojów specjalnym formularzem), a na zakończenie warsztatów – ewaluację końcową związaną z podsumowaniem pracy rocznej.

Zakładam, że efektem cyklu warsztatów jest napisanie autobiografii, ale jednocześnie absolutnie nie ograniczam uczestników, narzucając im tę formę gatunkową. Mogą również w zależności od upodobań czy potrzeb spisać historię rodzinną, pamiętnik ważnych wydarzeń itp. Mają pełną dowolność w zakresie technik narracyjnych; mogą łączyć prozę z wierszem oraz słowo uzupełniać obrazem (dodawać zdjęcia, widokówki z ważnych miejsc). W pisaniu autobiografii przez seniorów aspekt literacki nie jest przecież najważniejszy. Adresatów swoich tekstów wybierają sami – tworzą dla siebie, rodziny, wnuków, bliskich, znajomych czy dla szerszego kręgu odbiorców. Również oni decydują o wyborze problemów i zagadnień poruszanych we własnych tekstach. Co prawda jest narzucony konkretny temat zadania domowego, ale ma on jedynie służyć pomocą w odpowiednim ukierunkowaniu świadomej refleksji autobiograficznej, nie wiąże się natomiast z żadnym przymusem czy koniecznością zrealizowania.

[2] Kulminacja czasu: *Z reguły mamy jednak do czynienia z określaniem czasu wobec jakiegoś zdarzenia zewnętrznego lub wewnętrznego – tak ważnego w świadomości człowieka, który się do tego zdarzenia odnosi, że można o nim mówić jako o kulminacji czasu. Wówczas każdy okres trwania niebędący kulminacją staje się czasem mało ważnym lub nawet unieważnionym – odnoszonym wyłącznie do okresu lub momentu decydującego dla struktury czasu.* (Pawełczyńska 1986, s. 108).

Pracy przyświecać ma bowiem idea wolności twórczej, swobody, samorealizacji oraz satysfakcji z rozwijania indywidualnych talentów i ze spotkania w grupie. Nie ma żadnych ocen i nie chodzi jedynie o odpytanie z pracy domowej, ale o wydobycie pokładów wrażliwości i kreatywności. Uczestnicy upubliczniają na zajęciach tylko te fragmenty autobiografii, które chcą, nie czując się przymuszonymi do niczego, ale realizując się w poczuciu pełnej niezależności. Z tego względu ogromną rolę odgrywa panująca na warsztatach atmosfera dyskrecji oraz akceptacji odrębności i indywidualności każdej z osób. Nikogo nie należy krytykować czy osądzać, uczestnicy uczą się również słuchania i rozumienia poglądów innych. Otwartość, życzliwość wobec historii ludzkiego życia, a jednocześnie świadomość indywidualnej i społecznej rangi poruszonych tematów mają budować wzajemny szacunek, zachęcając do dzielenia się bogactwem własnego doświadczenia egzystencjalnego. Na prowadzącym spoczywa odpowiedzialność zauważenia każdej z osób oraz wyjścia naprzeciw jej konkretnym potrzebom i oczekiwaniom. Jego rola nie może ograniczać się do narzucenia określonego schematu działania, a następnie skrupulatnego weryfikowania efektów, ale ma on służyć pomocą w wydobywaniu możliwości kreacyjnych tkwiących w uczestnikach.

Wśród wybranych przeze mnie metod pracy opieram się na klasyfikacji metodologicznej zaproponowanej oraz szczegółowo opisanej przez Stanisława Bortnowskiego, dostosowanej do potrzeb analizy tekstu literackiego (Bortnowski 1991), mającej liczne podobieństwa z metodami wykorzystywanymi w biblioterapii i arteterapii. Polecam metodę dyskusji, burzę mózgów, elementy wykładu (nie powinien on być zbyt długi, ponieważ na każdych zajęciach należy dać czas na wypowiedź uczestnikom), pracę z tekstem, pracę w podgrupach (np. 2–3 osoby wspólnie wypełniają kartę pracy), metodę analogii. Wartościowa jest także metoda przekładu intersemiotycznego (można ją wykorzystać chociażby przy rysowaniu drogi własnego życia z zaznaczeniem na niej punktów granicznych czy zwrotnych).

Na warsztatach wykorzystywane są cztery grupy materiałów. Pierwszą z nich stanowią odpowiednio dobrane do poruszanych zagadnień krótkie fragmenty utworów biograficznych i autobiograficznych, dzienników, pamiętników, wyznań itp. Lista autorów tego typu publikacji jest zbyt obszerna, by zaprezentować ją w niniejszym artykule. Z uwagi na ograniczenia czasowe uczestnicy nie zdążą omówić na zajęciach dłuższych fragmentów tekstów, dlatego warto, by prowadzący spytał, czyjej biografii, autobiografii itp. chcieliby poświęcić więcej uwagi.

Drugi rodzaj materiałów stanowią reprodukcje grafiki, malarstwa i sztuki związane z tematyką upływu czasu, wykorzystywane przez prowadzącego jako egzemplifikacja wykładów ogólnokulturowych. Mam na myśli ikonologię i ikonografię europejską (Ripa 2002), płótna przedstawiające etapy życia ludzkiego oraz obrazujące motyw przemijania (np. Hans Baldung Grien: *Siedem etapów życia kobiety*, *Trzy etapy życia*; Lucas Cranach: *Stary mężczyzna i młoda kobie-*

ta, Stara kobieta i młody mężczyzna, Valentin de Boulogne: *Cztery okresy życia mężczyzny*; malarstwo XVII-wieczne przedstawiające ideę *vanitas* – Antonio de Pereda: *Vanitas, Sen szlachcica*, Pieter Claesz: *Vanitas martwa natura* itp.).

Trzecią grupą materiałów są karty pracy – po dwie do każdego z piętnastu bloków tematycznych. Jedną uczestnicy wypełniają w trakcie warsztatów, a drugą w ramach zadania domowego. Karty mają format A4 i zawierają polecenia do wykonania (np. narysuj drogę własnego życia; opisz jeden dzień z dzieciństwa – od rana do wieczora; wymień przedmioty, które mają dla Ciebie wartość sentymentalną; wykonaj kolaż przedstawiający najpiękniejsze przeżyte przez Ciebie chwile itp.) oraz pytania i myśli związane z refleksją autobiograficzną (np. dla jakich spraw żyję; z czego jestem dumny; którzy ludzie są dla mnie autorytetami; komu i za co jestem wdzięczny; co straciłem, a co zyskałem na aktualnym etapie życia; jakie marzenia zrealizowałem, a których nie udało mi się zrealizować i dlaczego; wyzwania, którym stawiłem czoła itp.).

Na warsztatach można też posłużyć się innymi pomocami (np. materiałami piśmiennymi niezbędnymi do wykonania kolażu, rysunku itp.).

Cele warsztatów

Zakładane cele podzieliłam na trzy grupy – w zakresie wiedzy, umiejętności oraz postaw społecznych. Wymiernym, ale nie jedynym i nawet nie najważniejszym jest napisanie autobiografii lub pamiętnika czy historii rodzinnej. Równie ważne, o czym przekonałam się w trakcie prowadzenia warsztatów, okazują się cele społeczne. Każda grupa jest niepowtarzalna, ma własne oczekiwania i pracuje w indywidualnym tempie, dlatego prowadzący może nie zdążyć z realizacją wszystkich poniżej wymienionych celów, których jest dość dużo. Rozpoczynając pracę, warto przede wszystkim zadać pytanie uczestnikom, jaki cel jest dla nich najważniejszy, a następnie dostosować kształt zajęć do konkretnych potrzeb ich adresatów.

Cele w zakresie wiedzy

1. Poznanie fragmentów wybranych autobiografii, biografii, pamiętników, dzienników, sag rodzinnych, wspomnień, zbiorów listów sławnych, wybitnych ludzi. Ten cel realizowany jest dzięki zastosowaniu metody wykładu, dyskusji, burzy mózgów itp. Z uwagi na ograniczony czas spotkań należy dokonać racjonalnej selekcji materiału, dostosowując go do konkretnych tematów. Prowadzone na zajęciach dyskusje nad tymi tekstami mają walor edukacyjny, psychologiczny oraz społeczny. Przez analizę historii życia innych ludzi ułatwiają zrozumienie sensu własnej egzystencji i naprowadzają na sposób pisania o osobistych doświadczeniach.
2. Poznanie wybranych gatunków biograficznych i autobiograficznych oraz sposobów ujęcia tematu. Tu z zastosowaniem metody krótkiego wykładu czy

pracy z tekstem należy zwrócić uwagę na literaturoznawczy oraz artystyczny aspekt zagadnienia, na sposób prowadzenia narracji, wielorakie możliwości kreacji podmiotu mówiącego, problem relacji między fikcją a prawdą, zmyśleniem a rzeczywistością. Uczestnicy mają pełną dowolność wyboru gatunku, ale jednocześnie walory artystyczne pisanych przez nich tekstów nie są najważniejsze, ponieważ nie decydują o wartości ich pracy w wymiarze osobistym i społeczno-kulturowym. Zajęcia nie mają wszak na celu stworzenia arcydzieł literackich, ponieważ ten cel z uwagi na cechy warsztatu pisarskiego seniorów często byłby po prostu nieosiągalny. Ważniejsze z pewnością okazują się walory autobiografii jako dokumentu osobistego, rodzinnego, społecznego itp. Należy więc rozwiać obawy tych osób, które nie mają wykształcenia filologicznego i być może pierwszy raz w życiu stoją przed wyzwaniem napisania dłuższego tekstu.

3. Poznanie kulturowego obrazu oraz podziałów czasu ludzkiego życia; charakterystyka symboliki związanej z fazami życia oraz problemem temporalnej struktury egzystencji (motywy *vanitas et mors*, topos czterech pór roku jako pełnej miary lat, topos życia jako drogi, wędrówki, żeglugi itp.). Ten cel realizowany jest dzięki zastosowaniu przez prowadzącego metody krótkich wykładów wraz z odpowiednio przygotowanymi prezentacjami multimedialnymi. Warto, by uczestnicy mieli szerszą perspektywę ogólnokulturową omawianego zagadnienia – by uzyskali wiedzę o tym, na jakie etapy w poszczególnych epokach dzielono ludzkie życie, jak waloryzowano te etapy, jakie rytuały wiązały się z przechodzeniem kolejnych faz istnienia oraz jakie przypisywano tym etapom obowiązki, przywileje, zadania. Ta wiedza pozwoli na czynienie interesujących porównań z czasami współczesnymi, w których obserwujemy wzrost przeciętnej długości życia oraz wielorakie przemiany tradycyjnych ról zawodowych i społecznych. Bibliografia zagadnienia jest obszerna – polecam zwłaszcza monografie Jeana Boisa (1996), Philippe'a Arièsa (1992, 2010), Georgesa Minoisa (2005). Problematykę delimitacji i aksjologii czasu człowieka w kulturze polskiej epok dawnych podejmuję w wielu artykułach naukowych (Krzysztofik 2012, 2013, 2014, 2015).

Cele w zakresie umiejętności

1. Kształcenie umiejętności kreatywnego pisania przez zadawanie prac pisemnych finalizujących poszczególne spotkania oraz bieżące wypełnianie kart pracy. Należy zwrócić uwagę na problem selekcji materiału, kompozycji całości, układu poszczególnych rozdziałów, zagadnienie poprawności językowo-stylistycznej itp.
2. Ćwiczenie pamięci i rozwój wyobraźni, położenie nacisku na systematyczny wysiłek intelektualny związany z przywoływaniem, selekcjonowaniem i porządkowaniem wspomnień. Pobudzenie do autorefleksji, analizy faktów, myślenia krytycznego oraz twórczego.

3. Doskonalenie umiejętności redakcyjnych związanych z układem graficznym autobiografii, z wyborem zdjęć, rysunków, widokówek, przestrzenną organizacją tekstu itp.

Cele w zakresie postaw społecznych

1. Docenienie wielkiej społecznej rangi egodokumentów jako cennego świadectwa kultury umysłowej i materialnej epoki, jej wartości, norm, obyczajów, systemu przekonań itp. Podkreślenie znaczenia tych tekstów w dialogu międzypokoleniowym mającym na celu zachowanie tradycji i tożsamości narodowej.
2. Zrozumienie rangi spisania własnej historii życia dla kolejnych pokoleń rodziny. Poznanie wartości dzielenia się indywidualnym doświadczeniem egzystencjalnym z innymi ludźmi.
3. Realizowanie funkcji terapeutycznej przez prowadzenie dojrzałego dialogu z sobą samym, głębsze przemyślenie i zrozumienie historii życia, akceptację losu, budowanie spójnego obrazu własnej osoby, reinterpretację faktów i wydarzeń oraz zachowanie odpowiedniego dystansu wobec nich. Należy jednak na tym miejscu podkreślić, że prowadzący warsztaty nie jest ani psychologiem, ani terapeutą, dlatego nie powinien ingerować w te obszary, w których nie posiada wymaganych kompetencji. Terapeutyczny aspekt twórczości biograficznej omawia Duccio Demetrio (2000). W opracowywaniu warsztatów kreatywnego pisania mających funkcję terapeutyczną warto też skorzystać z doświadczeń prężnie rozwijającej się w ostatnich latach biblioterapii (Borecka 2001, 2008; Molicka 2011; Kwartalnik Polskiego Towarzystwa Biblioterapeutycznego „*Biblioterapeuta”*).
4. Uznanie wyjątkowej, niepowtarzalnej społecznej wartości spotkań z innymi ludźmi w małej grupie, nawiązywania przyjaźni, wychodzenia z samotności, dzielenia się radościami i troskami dnia powszedniego.

Uwagi praktyczne

Zaprezentowany powyżej program realizowałam wśród słuchaczy Świętokrzyskiego Uniwersytetu Trzeciego Wieku w roku akademickim 2014/2015, dlatego moją wypowiedź pragnę zakończyć kilkoma refleksjami osobistymi i uwagami praktycznymi. Jestem pracownikiem naukowo-dydaktycznym z 20-letnim stażem pracy wśród ludzi młodych – studentów kierunków humanistycznych. Prowadzenie warsztatów z osobami starszymi zaskoczyło mnie z tego względu, że spotkałam się z ogromną życzliwością, otwartością, licznymi wyrazami sympatii oraz pogodą ducha ludzi twórczych i gotowych na nowe wyzwania. Niektórzy z uczestników wartościują późny etap życia jako dla nich najlepszy, ponieważ po latach wypełnionych licznymi obowiązkami wreszcie mają czas dla siebie i mogą go poświęcić na rozwój pasji, w tym talentów pisar-

skich. Wspomnienia, jakimi dzielili się nawzajem, dotyczyły interesujących wydarzeń osobistych i historycznych, cennych zarówno dla ich rodzin, jak i dla społeczeństwa. Każde spotkanie warsztatowe, na którym prowadzone były ciekawe dyskusje, utwierdzało mnie w przekonaniu, że seniorzy to wyjątkowi ludzie, mający ogromny potencjał twórczy oraz bogate doświadczenie, które warto spisać, by nie uległo zapomnieniu. Cechuje ich również dojrzałe spojrzenie na życie, połączone z dystansem, a ich otwartość sprawia, że często stawałam nie tylko w roli nauczyciela, ale także i ucznia mającego niepowtarzalną okazję bycia świadkiem tworzenia unikatowych autobiografii.

Opracowany przeze mnie chronologiczny układ materiału okazał się funkcjonalny z tego względu, że stanowił ideę porządkującą dyskusje oraz tematykę prac pisemnych. Po przeprowadzeniu warsztatów doszłam do wniosku, że nie warto się spieszyć i można wydłużyć ich czas nawet do dwóch lat, ponieważ cykl roczny wymaga od seniorów intensywnej pracy oraz systematyczności i samodyscypliny. Uczestnicy bardzo dobrze wypowiadali się o przydatności kart pracy, które nakierowywały ich na działania twórcze oraz ułatwiały spisywanie wspomnień i refleksji. Narzucony schemat zajęć (odczytanie pracy domowej – nowy temat, dyskusja – zadanie kolejnej pracy) również zdał egzamin, ponieważ każdy miał możność wypowiedzenia się, zdobycia i pogłębienia wiedzy oraz skonfrontowania osobistego doświadczenia egzystencjalnego z doświadczeniem innych osób. Z zaproponowanych przeze mnie metod pracy najpopularniejszą okazała się metoda dyskusji i przekładu intersemiotycznego, uczestnicy chętnie słuchali też krótkich wykładów. Przynosili fotografie rodzinne, sentymentalne pamiątki, napisane przez siebie wiersze, a praca nad autobiografiami wiązała się dla nich z wielką przyjemnością i radością. W różnym stopniu udało się grupie osiągnąć wszystkie z zakładanych celów. Praktyka pokazała, że należy mniejszy nacisk położyć na wiedzę teoretyczno-literacką (czyli np. charakterystykę cech dystynktywnych gatunków piśmiennictwa biograficznego), a większy na umiejętności praktyczne.

Za nieoczekiwany sukces warsztatów uznaję fakt, iż miały one również pozytywny wpływ na rodziny uczestników, czego nie zakładałam, pisząc program. Jedna z uczestniczek opowiadała, jak spotkanie kilku pokoleń rodziny przy świątecznym stole dzięki dyskusji nad kartą pracy stało się doskonałą okazją do wspólnej refleksji o historii, przeszłości, wartościach rodzinnych i znaczeniu tradycji.

Ze względu na wielorakie korzyści warto podejmować wysiłek budowania oferty edukacyjnej dostosowanej do grupy wiekowej seniorów, ponieważ społeczeństwo w dziedzinie edukacji nie ma jej zbyt wiele do zaoferowania, dlatego za jeden z celów niniejszego artykułu stawiam sobie rozpropagowanie tej idei w środowisku naukowym. Wydłużanie się czasu ludzkiego życia sprawia, że dzięki przygotowaniu różnego rodzaju kursów, warsztatów czy zajęć z zakresu technik kreatywnego pisania wiek senioralny może być jednym z najciekawszych, najbardziej twórczych etapów. Pisanie nie tylko autobiografii, ale też np.

opowiadań, bajek, baśni dla wnuków, powieści, wierszy, scenariuszy filmowych może stać się jedyną w swoim rodzaju, niepowtarzalną okazją do stymulacji twórczego myślenia, spełnienia życiowych marzeń oraz wartościowym sposobem spędzenia wolnego czasu.

Bibliografia

1. Ariès P. (2010), *Historia dzieciństwa. Dziecko i dzieciństwo w czasach ancien regime'u,* tłum. M. Ochab, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa.
2. Ariès P. (1992), *Człowiek i śmierć*, tłum. E. Bąkowska, PIW, Warszawa.
3. Bois J.P. (1996), *Historia starości. Od Montaigne'a do pierwszych emerytur*, tłum. K. Marczewska, Volumen, Marabut, Warszawa.
4. Borecka I. (2001), *Biblioterapia: teoria i praktyka: poradnik*, Wydawnictwo SBP, Warszawa.
5. Borecka I. (2008), *Biblioterapia formą terapii pedagogicznej,* Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Angelusa Silesiusa, Wałbrzych.
6. Bortnowski S. (1991), *Jak uczyć poezji?* Brictius, Warszawa.
7. Cieński A. (1992), *Pamiętniki i autobiografie światowe*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław.
8. Dąbała J. (2010), *Tajemnica i suspens w sztuce pisania. W kręgu retoryki dziennikarskiej i dramaturgii medialnej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
9. Demetrio D. (2000), *Autobiografia. Terapeutyczny wymiar pisania o sobie*, tłum. A. Skolimowska, Impuls, Kraków.
10. Filipiak I. (1999) *Twórcze pisanie dla młodych panien*, W.A.B., Warszawa.
11. Frensham R.G. (1998), *Jak napisać scenariusz*, Wydawnictwo Literackie, Kraków.
12. Krzysztofik M. (2012), *Czas życia jako paradygmat kultury – starość.* Stanisław Kołakowski *Wiek ludzki* (1584) i Jan Protasowicz *Konterfet człowieka starego* (1597), *„Ruch Literacki"* R. LIII, z. 6 (315), s. 679–698.
13. Krzysztofik M. (2013), *Kategoria czasu antropologicznego w polskim kalendarzu XVII-wiecznym,* [w:] I. Dacka-Górzyńska, J. Partyka (red.) *Kalendarze staropolskie*, Wydawnictwo DiG, Warszawa 2013, s. 61–86.
14. Krzysztofik M. (2014), *Aksjologia czasu antropologicznego w XVII-wiecznych kalendarzach gdańskich Stefana Furmana*, *„Respectus Philologicus",* nr 26 (31), s. 217–229.
15. Krzysztofik M. (2015), *Szesnastowieczny model czasu antropologicznego – Stanisław Kołakowski, Wiek ludzki (1584),* [w:] M. Bator, M. Krzysztofik, Z. Trzaskowski (red.) *Kategorie kultury. Czas,* Instytut Filologii Polskiej, Kielce, s. 255–275.
16. Lasocińska K., Wawrzyniak J. (2013), *Autobiografia jako twórcze wyzwanie. Scenariusze warsztatów biograficznych,* Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
17. Madejski J., Bielas-Gołubowska U., Wolska B.M. (red.) (2013), *Z kuchni*, Muzeum Narodowe w Szczecinie, Szczecin.
18. Minois G. (2005), *Historia starości. Od antyku do renesansu*, tłum. K. Marczewska, Volumen, Marabut, Warszawa.
19. Molicka M. (2011), *Biblioterapia i bajkoterapia: rola literatury w procesie zmiany rozumienia świata społecznego i siebie*, Harbor Point Media Rodzina, Poznań.
20. Pawełczyńska A. (1986), *Czas człowieka*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław.

21. Ripa C. (2002), *Ikonologia*, tłum. I. Kania, Universitas, Kraków.
22. Russin R. U., Downs W. M. (2013), *Jak napisać scenariusz filmowy*, tłum. E. Spirydowicz, Wydawnictwo Wojciech Marzec, Warszawa.
23. Swain D. (2010), *Warsztat pisarza. Jak pisać, żeby publikować*, AG-TEL, Józefów.
24. Zawada A. (red.) (2011), *Jak zostać pisarzem*. *Pierwszy polski podręcznik dla autorów*, Bukowy Las, Wrocław.

„Autobiography writing" workshop for the students of Universities of the Third Age. Assumptions-goals-practical comments

Key words: creative writing, adult education seniors, autobiography workshops.

Summary: In this article I present a workshops program for writing autobiography, designed and carried out by me for the students of Universities of the Third Age. At the outset I indicate the present status of the educational needs of different audiences with regard to the offer of creative writing courses in Poland, in comparison with the English-speaking countries. I discuss the assumptions of the workshop program (15 meetings of 1.5 hour, working in a small group, the chronological arrangement of issues, year cycle; the meeting consists of three parts: checking homework, lecture and discussion, asking students for writing their homework for the next meeting). I enumerate the methods I used (discussion, brainstorming, lecture, working with text, working in subgroups, method of analogy and intersemiotic translation). I describe four groups of auxiliary materials used by me (ego-thematic literary texts, paintings' reproductions, worksheets, other written historical materials). I define the goals in terms of knowledge, skills and social attitudes. Finally I note some practical comments on the workshop and I postulate for enriching the educational offer with regard to courses and workshops in creative writing for adults.

Dane do korespondencji:
Dr hab. Małgorzata Krzysztofik, prof. UJK
Zakład Badań Kulturowych
Instytut Filologii Polskiej
Uniwersytet Jana Kochanowskiego
e-mail: mkrzysztofik@op.pl

Edukacja Dorosłych 2016, nr 2 ISSN 1230-929 X

SPRAWOZDANIA

Anna Sladek

IX Zakopiańska Konferencja Andragogiczna. Doświadczanie dorosłości współcześnie i w przeszłości – konteksty andragogiczne, Zakopane, 19–20 maja 2016

W dniach 19–20 maja 2016 w Zakopanem pod patronatem Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego odbyła się IX edycja Zakopiańskich Konferencji Andragogicznych pod tytułem *Doświadczanie dorosłości współcześnie i w przeszłości – konteksty andragogiczne*. Spotkanie trwało dwa dni i wzięło w nim udział 49 prelegentów z dwudziestu jeden ośrodków w kraju oraz goście z Republiki Czeskiej. Celem konferencji była refleksja teoretyczna i empiryczna na temat różnych rodzajów doświadczania dorosłości zarówno współcześnie, jak i w przeszłości.

Uroczystego otwarcia konferencji dokonały dr hab. Agnieszka Stopińska-Pająk prof. WSB, Przewodnicząca Komitetu Naukowego Konferencji i Wiceprezes Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego oraz dr hab. Ewa Skibińska prof. UW, Prezes Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego. Następnie odbyły się dwie sesje plenarne. Część pierwszą moderowały dr hab. Agnieszka Stopińska-Pająk prof. WSB oraz dr Agnieszka Majewska-Kafarowska. W tej części wystąpienia koncentrowały się wokół zagadnień: edukacji dorosłych we Francji (prof. dr hab. Olga Czerniawska); zjawiska odraczania dorosłości przez ludzi młodych (prof. dr hab. Józef Kargul); zjawiska parentyfikacji, gdy dzieci przejmują role dorosłych (prof. dr hab. Eleonora Sapia-Drewniak); doświadczania starości przez słuchaczy Uniwersytetów Trzeciego Wieku (dr hab. Zofia Szarota prof. UP i dr Artur Fabiś). Drugą część obrad plenarnych moderował dr hab. Wojciech Horyń prof. WSP oraz dr Monika Sulik. W tej części wystąpienia koncentrowały się wokół kategorii związanych z doświadczaniem dorosłości, czyli: autonomii (dr hab. Alicja Czerkawska); metafory „podróży w dorosłość" (dr Krzysztof Pierścieniak); macierzyństwa (dr Monika Sulik).

Po obiedzie odbyły się obrady w dwóch równoległych sekcjach tematycznych. Pierwsza poświęcona była problematyce *przestrzeni doświadczania doro-*

słości. Jej moderatorami byli prof. dr hab. Eleonora Sapia-Drewniak oraz dr Tomasz Maliszewski. Uczestnicy zwrócili uwagę na różne obszary doświadczania i uczenia się dorosłości, w tym: codzienność (dr Julia Kluzowicz), sferę publiczną (dr Beata Cyboran, dr Dorota Gierszewski), aktywność kulturalną (dr Katarzyna Jarosz), pracę zawodową (dr Małgorzata Krawczyk-Blicharska). Zasygnalizowano także zmiany pojmowania dorosłości dotyczące: realizacji zadań rozwojowych w okresie wczesnej dorosłości (dr Renata Konieczna-Woźniak), odraczania decyzji o macierzyństwie (dr Anna Marianowska) oraz roli odpowiedzialności (mgr inż. Ewa Duda). Kolejne dwa wystąpienia odnosiły się do historycznego wymiaru doświadczania dorosłości: przez kobiety biorące udział w konspiracji w okresie stanu wojennego (dr hab. Ewa Skibińska prof. UW) oraz w kontekście wymagań stawianych akuszerkom w XIX wieku (dr Małgorzata Stawiak-Ososińska). Pojawił się też wątek metodologiczny dotyczący ról badacza-andragoga (dr Martyna Pryszmont-Ciesielska oraz dr Joanna Golonka-Legut). Równolegle odbywały się obrady w drugiej sekcji *Mozaika doświadczania późnej dorosłości*, której moderatorami byli dr hab. Agnieszka Stopińska-Pająk prof. WSB oraz dr Artur Fabiś. Tematyka skupiona była na doświadczeniach późnej dorosłości, w tym: niestereotypowych (dr Małgorzata Malec-Rawiński) i granicznych doświadczeniach starości (dr Agnieszka Majewska-Kafarowska), badaniach nad uczeniem się w późnej dorosłości (dr Agnieszka Kozerska), porównaniu doświadczania starości dawniej i współcześnie (dr Henryka Radziejowska) oraz postrzeganiu starości przez ludzi młodych (mgr Mariola Markowska). Część wystąpień dotyczyła różnych wymiarów dorosłości, w tym: tradycyjnych i współczesnych wyznaczników dorosłości (mgr Katarzyna Sygulska, dr Aleksandra Litawa), roli autorefleksji (dr Jiři Pavlu), działalności francuskiego Stowarzyszenia na Rzecz Autobiografii (dr Aneta Słowik), aktywności kulturalnej kobiet 50+ (dr Małgorzata Olejarz i dr Sylwia Słowińska), coachingu (mgr Monika Wrona) czy przygotowania do starości (dr Joanna Wawrzyniak). Zarówno obrady plenarne, jak i te w sekcjach zakończyły się dyskusją poświęconą m.in. zmienności pojęcia dorosłości, doświadczania dorosłości w różnych okresach życia oraz metodologii badań andragogicznych.

Na zakończenie pierwszego dnia odbyło się spotkanie integracyjne, które wypełniła prezentacja przewodnika Tatrzańskiego Parku Narodowego poświęcona niedźwiedziowi brunatnemu. Następnie wszyscy udali się na uroczystą kolację.

W drugim dniu konferencji w części przedpołudniowej odbyły się obrady w dwóch sekcjach tematycznych. Sekcja trzecia poświęcona była *aktywności zawodowej jako doświadczeniu wpisanemu w dorosłość*. Jej moderatorami były dr hab. s. Anna Walulik oraz dr Renata Konieczna-Woźniak. Pośród zagadnień poruszane były kwestie zmienności ról społeczno-zawodowych człowieka dorosłego (dr hab. Ryszard Kałużny prof. DSW); sytuacji zawodowej menedżerów (dr Joanna Szłapińska) i tłumaczy przysięgłych (dr Joanna Albin) oraz kształto-

wania tożsamości nauczycieli (dr Agnieszka Szplit) i studentów zaocznych (dr Dorota Ciechanowska). Równocześnie odbywały się obrady w sekcji czwartej, zatytułowanej *W kalejdoskopie codzienności*, której moderatorami byli dr hab. Jerzy Semków prof. WSP TWP oraz dr Agata Chabior. Tematyka pięciu wystąpień była zróżnicowana i dotyczyła: wsparcia udzielanego przez opiekunów osobom starszym (dr Agata Chabior); autokreacji studentów (dr Anna Sladek); uczenia się w przestrzeni miasta (dr Marcin Muszyński); doświadczeń dorosłości osób z niepełnosprawnością intelektualną (dr Anna Gutowska) oraz z uszkodzonym słuchem (dr Elżbieta Woźnicka). Wystąpienia obu sekcji zakończyły się dyskusją dotycząca różnorodnych doświadczeń dorosłości.

Po przerwie odbyła się zamykająca dwudniowe obrady sekcja plenarna, której moderatorami byli dr hab. Zofia Szarota prof. UP oraz dr Krzysztof Pierścieniak. Rozważania koncentrowały się wokół filozoficznej kategorii doświadczenia (dr hab. Sławomir Chrost); a także doświadczeń edukacyjnych i zawodowych, w tym kompetencji komunikacyjnych studentów i nauczycieli akademickich (dr hab. Jerzy Semków prof. WSP TWP), doskonalenia zawodowego (dr hab. Wojciech Horyń prof. WSP) oraz wpływu pracy na kształtowanie dorosłości (dr hab. s. Anna Walulik oraz dr Małgorzata Kutyła). Sesję plenarną zamknęła dyskusja wokół znaczenia doskonalenia zawodowego i jakości edukacji. Po sesji plenarnej moderatorzy poszczególnych sekcji przedstawili krótkie sprawozdania z ich przebiegu. Następnie podsumowania konferencji dokonały dr hab. Agnieszka Stopińska-Pająk prof. WSB oraz dr hab. Ewa Skibińska prof. UW.

Reasumując, konferencja poświęcona tematyce doświadczania dorosłości w refleksji wielu uczestników sama stanowiła wzbogacające doświadczenie, zarówno w wymiarze naukowym, jak i osobistym. Przedstawione wystąpienia zwróciły uwagę na zmienność pojęć w andragogice, ale także na zagadnienia mniej obecne czy zaniedbane w refleksji andragogów. Liczne dyskusje sprzyjały wymianie poglądów oraz dzieleniu się wiedzą i doświadczeniem. Obok wymiaru naukowego konferencji warto także podkreślić jej znaczenie w integracji środowiska andragogicznego. Atmosfera w trakcie konferencji sprzyjała bowiem budowaniu osobistych relacji. Można wyrazić nadzieję, że ten naukowy, jak i osobisty wymiar doświadczenia zaowocuje kolejnymi, interesującymi spotkaniami naukowymi.

Dane do korespondencji:
Dr Anna Sladek
Katedra Pedagogiki
Wydział Lekarski
Uniwersytet Medyczny im. Piastów Śląskich we Wrocławiu
e-mail: anna.sladek@umed.wroc.pl