

AKADEMICKIE TOWARZYSTWO ANDRAGOGICZNE

EDUKACJA DOROSŁYCH

**PÓŁROCZNIK
Nr 2 (71) 2014**



Warszawa 2014

Akademickie Towarzystwo Andragogiczne

RADA NAUKOWA

Nancy Arthur (Uniwersytet Calgary, Kanada)
Jenny Bimrose (Uniwersytet Warwick, Wielka Brytania)
Susan M. Yelich Binniecki (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 (Uniwersytet Lizboński, Portugalia)
Bernd-Joachim Ertelt (Uniwersytet Mannheim, Niemcy)
Józef Kargul – przewodniczący (Dolnośląska Szkoła Wyższa, Polska)
Alicja Kargulowa (Dolnośląska Szkoła Wyższa, Polska)
Kas Mazurek (Uniwersytet Lethbridge, Kanada)
Józef Pólturzycki (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-Pajak – zastępca redaktora naczelnego
Anna Marianowska – sekretarz redakcji
Anna Maszorek-Szymala – redaktor statystyczny
Magdalena Grygierek – redaktor języka polskiego
Katarzyna Kalinowska – redaktor języka angielskiego
Joanna Kucharczyk – tłumacz

Projekt okładki:

Marcin Miałkowski

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

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

Copyright by
AKADEMICKIE TOWARZYSTWO ANDRAGOGICZNE

ISSN 1230-929 X

Współpraca wydawnicza: ITeE – PIB, Radom



2545

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>

SPIS TREŚCI

Wprowadzenie – Agnieszka Stopińska-Pająk	11
--	----

STUDIA NAD KONDYCJĄ EDUKACJI DOROSŁYCH

Elżbieta Dubas

Czas, biografia i badania biograficzne – różnorodność kontekstów w andragogicznej perspektywie.....	13
---	----

Kinga Majchrzak

Kategoria czasu w osadzonym w badaniach w działaniu procesie edukacyjnym zorientowanym na miejsca (żywej) pamięci	29
---	----

Sylwia Słowińska

Znaczenie przeszłości i sposoby jej przywoływania w oddolnych inicjatywach społeczno-kulturalnych	39
---	----

Alicja Kargulowa

34 lata poradownictwa. „Taniec czasu” w budowaniu dyscypliny	53
--	----

Mariola Markowska

Czas jako (nie) wartość w biografii człowieka starszego	69
---	----

Ryszard Kałużny

Aktywność edukacyjno-zawodowa seniorów formą zagospodarowania czasu na emeryturze.....	79
--	----

WSPÓŁCZESNE KONTEKSTY EDUKACJI DOROSŁYCH

Sylwia Słowińska

Koncepcja małych światów przeżywanych – fenomenologiczne inspiracje dla andragogiki	91
---	----

<i>Krzysztof Pierścieniak</i> Wokół kategorii „spotkania” w wybranych relacjach edukacyjnych. Od nauczania w okresie antyku do współczesnych postaci uczenia się dorosłych	105
---	-----

<i>Joanna Madalińska-Michalak</i> Zjawisko przedwczesnego kończenia nauki i jego ograniczanie	131
--	-----

<i>Aldona Małyska, Małgorzata Dankowska-Kosman</i> O byciu i stawianiu się ojcem w opiniach mężczyzn – czyli o uczeniu się roli ojca	147
--	-----

POSZUKIWANIA BADAWCZE ANDRAGOGÓW

<i>Urszula Oszwa, Aneta Kornat-Wojnarska</i> Postawy nauczycieli przedmiotów ścisłych i humanistycznych wobec dyskalkulii rozwojowej	161
--	-----

<i>Ryszard Kałużny, Łukasz Kałużny</i> Wartości uznawane przez studentów studiów niestacjonarnych	175
--	-----

<i>Aleksandra Litawa</i> Chórzyści amatorzy o swoim uczestnictwie w zespole (komunikat z badań)	191
--	-----

<i>Dorota d'Aystetten</i> Metody nauczania języka obcego na kursach dla dorosłych a samoocena własnych postępów i ocena kursu.....	201
--	-----

OBSZARY PRAKTYKI ANDRAGOGICZNEJ

<i>Anna Lubrańska</i> Edukacja dorosłych w aspekcie rozwoju zawodowego i realiów współczesnego rynku pracy	213
--	-----

<i>Małgorzata Krawczyk-Blicharska, Agata Chabior</i> Rola doradców zawodowych w aktywizacji osób bezrobotnych	227
--	-----

<i>Agata Chabior, Małgorzata Krawczyk-Blicharska</i> Innowacyjne sposoby wspierania i aktywizacji społeczno-ekonomicznej osób 60+ – nowe propozycje i dobre praktyki.....	245
---	-----

Z HISTORII EDUKACJI DOROSŁYCH

Eleonora Sapia-Drewniak

„Oświata Dorosłych” (1957–1990) – szkic do monografii czasopisma 255

RECENZJE

Małgorzata Rutkowska

Tadeusz Marian Ostrowski, Iwona Sikorska (ed.): *Health and resilience*,
Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2014 267

Przemysław Chmielecki

Czy współczesny uniwersytet [znajduje się] w perspektywie społeczeństwa
wiedzy? Krytyczne spojrzenie na nową książkę Kazimierza Denka 270

SPRAWOZDANIA

Monika Gromadzka

Sprawozdanie z seminarium naukowego z okazji Jubileuszu 80. urodzin
i 60-lecia pracy naukowej Profesora dr. hab. Józefa Pólturzyckiego.
21 listopada 2014 275

CONTENTS

Introduction – Agnieszka Stopińska-Pająk	11
--	----

STUDIES ON THE CONDITION OF cADULT EDUCATION

Elżbieta Dubas

Time, biography and biographical research – a variety of contexts in andragogical perspective	13
---	----

Kinga Majchrzak

The category of time in the educational process oriented at the places of (living) memory embedded in action research	29
---	----

Sylwia Słowińska

The meaning of the past and ways of recalling it in bottom-up social and cultural initiatives	39
---	----

Alicja Kargulowa

34 years of counselling. „Dance of time” in developing the discipline	53
---	----

Mariola Markowska

Time as (non) value in the biography of the older person	69
--	----

Ryszard Kałużny

Educational and professional activity of seniors as a form of spending time on retirement	79
---	----

CONTEMPORARY CONTEXTS OF ADULT EDUCATION

Sylwia Słowińska

The concept of small lifeworlds – phenomenological inspirations for andragogy	91
---	----

<i>Krzysztof Pierścieniak</i> Around the „encounter” category in selected educational relationships. From teaching in the ancient times to contemporary figures of adult education	105
--	-----

<i>Joanna Madalińska-Michalak</i> Early school leaving and the ways to reduce it	131
---	-----

<i>Aldona Małyńska, Małgorzata Dankowska-Kosman</i> On being and becoming a father in the opinions of men, or on learning how to be a father	147
--	-----

ANDRAGOGICAL RESEARCH

<i>Urszula Oszwa, Aneta Kornat-Wojnarska</i> Attitudes of science and humanities teachers towards developmental dyscalculia	161
---	-----

<i>Ryszard Kałużny, Łukasz Kałużny</i> Values recognized by part-time students	175
---	-----

<i>Aleksandra Litawa</i> Amateur choristers on their participation in the band (study report)	191
--	-----

<i>Dorota d'Aystetten</i> Foreign language teaching methods at courses for adults and the self-assessment of progress and evaluation of the course	201
--	-----

AREAS OF ANDRAGOGICAL PRACTICE

<i>Anna Lubrańska</i> Adult education in terms of professional development and modern labour market	213
---	-----

<i>Małgorzata Krawczyk-Blicharska, Agata Chabior</i> The role of career counsellor in activation of the unemployed	227
---	-----

<i>Agata Chabior, Małgorzata Krawczyk-Blicharska</i> Innovative ways of support for and social and economic activation of persons 60+ – new proposals and good practice	245
---	-----

FROM THE HISTORY OF ADULT EDUCATION

- Eleonora Sapia-Drewniak*
„Oświata Dorosłych” (1957–1990) – outline to the journal’s monography 255

REVIEWS

- Małgorzata Rutkowska*
Tadeusz Marian Ostrowski, Iwona Sikorska (ed.): *Health and resilience*,
Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2014..... 267

- Przemysław Chmielecki*
Is modern University placed in the perspective of knowledge society?
A critical look at the new book of Kazimierz Denek 270

REPORTS

- Monika Gromadzka*
Report on the celebration held to mark prof. Józef Pólturzycki’s 80th
anniversary of birth and 60th anniversary of his scientific activity, Warsaw,
21 November 2014..... 275

WPROWADZENIE

Czas, miejsce, przestrzeń to kategorie, o których Henryka Kwiatkowska już w 2001 roku pisała, iż są zaniedbanymi w refleksji pedagogicznej (Kwiatkowska 2001). Są to kategorie niezwykle istotne także dla analiz andragogicznych i gerontologicznych, a jednak ciągle w zbyt małym zakresie podejmowane przez te dyscypliny. Na łamach *Edukacji Dorosłych* próbujemy włączyć te kategorie do dyskursu andragogicznego. W numerze 2 z 2011 roku analizie poddaliśmy kategorię *przestrzeni społeczno-kulturowej* i jej znaczenia w uczeniu się dorosłych, natomiast w obecnym numerze oddawanym do rąk Czytelników/Czytelniczek wiodącym przedmiotem rozważań jest kategoria *czasu*.

Czas, podobnie jak i przestrzeń, nie posiada jednoznacznej definicji. W zależności od tego, z jakiej perspektywy próbujemy określić, nazwać czym jest, budujemy zupełnie odmienne narracje czasu. W epoce ponowoczesnej problematyka czasu zyskuje dodatkowy aspekt, który we wcześniejszych okresach nie był dostrzegany. Stąd pojawiają się dziś postulaty redefinicji czasu, co dodatkowo komplikuje i tak już bardzo trudne zadanie wyjaśnienia i zrozumienia, czym jest czas. Anthony Giddens pisze o zjawisku rozdzielenia czasu od przestrzeni jako cesze czasów nowoczesnych, Bohdan Jung uzasadnia pojęcie kompresji czasu, Zygmunt Bauman mówi o unicestwieniu czasu. Już tylko te stwierdzenia potwierdzają, że mamy do czynienia z odmiennymi niż w epokach przednowoczesnych sposobami nie tylko opisywania czasu, ale co istotne, także z innym jego doświadczaniem subiektywnym, biograficznym. Zatem bardziej niż kiedykolwiek *czas* staje się kategorią inspirującą w dyskursie andragogicznym, szczególnie w odniesieniu do uczenia się, do doświadczania czasu, także czasu uczenia się w różnych etapach naszego życia, jako istotnego kreatora naszej biografii, naszego losu. Zagadnienia czasu, w różnych aspektach, są przedmiotem analiz w większości tekstów obecnego numeru. Artykuły Elżbiety Dubas, Kingi Majchrzak, Sylwii Słowińskiej, Alicji Kargulowej, Marioli Markowskiej i Ryszarda Kałużnego w całości są poświęcone problematyce czasu jako przestrzeni uczenia się człowieka, ukazują różne konteksty nadawania znaczeń i doświadczania czasu, zarówno w procesie edukacji, jak również w biografii człowieka. W innych artykułach, choć pojęcie czasu nie pojawia się bezpośrednio, to jednak omawiane kwestie są przez Autorów/Autorki ukazane w jego perspektywie, np. Krzysztofa Pierścieniaka czy Eleonory Sapii-Drewniak. W pozostałych tekstach kategoria czasu jest jedynie odniesieniem do omawia-

nych problemów edukacji człowieka dorosłego, np. Joanny Madalińskiej-Michalak, Aldony Małyskiej i Małgorzaty Dankowskiej-Kosman i innych.

Mam nadzieję, że drugi numer „Edukacji Dorosłych” w 2014 roku dostarczy Czytelnikom/Czytelniczkom nie tylko ciekawych tematów, ale stanie się inspiracją do włączenia się w dyskurs wokół kategorii czasu i przestrzeni, które w edukacji dorosłych, a także w refleksji andragogicznej wymagają nowego opisu, nowego spojrzenia.

Agnieszka Stopińska-Pająk

Bibliografia

1. Kwiatkowska H. (2001), *Czas, miejsce, przestrzeń – zaniedbane kategorie pedagogiczne*, [w:] A. Nalaskowski, K. Rubacha (red.): *Pedagogika u progu trzeciego tysiąclecia*, Toruń.

STUDIA NAD KONDYCJĄ EDUKACJI DOROSŁYCH

Elżbieta Dubas

CZAS, BIOGRAFIA I BADANIA BIOGRAFICZNE – RÓŻNORODNOŚĆ KONTEKSTÓW W ANDRAGOGICZNEJ PERSPEKTYWIE

Słowa kluczowe: czas, biografia, badania biograficzne, andragogika.

Streszczenie: Autorka podejmuje namysł nad czasem, w szczególności w odniesieniu do badań andragogicznych realizowanych w podejściu biograficznym. Krótko prezentuje fenomen czasu w refleksji naukowej. Ukazuje historyczny kontekst badań biograficznych za granicą i w Polsce, w szczególności w andragogice, w tym realizowanych przez łódzką szkołę badań andragogicznych. Ukazuje też perspektywę czasu w odniesieniu do fenomenu biografii z jej kontekstem społeczno-kulturowym oraz indywidualnym. Sugeruje ważność podłużnych badań nad czasem w biografii.

Wprowadzenie

Czas to niewątpliwie, obok miejsca, podstawowy wymiar ludzkiego doświadczenia życia w codzienności. Z jednej strony obecność czasu jest tak bardzo oczywistą kwestią dla pojedynczego człowieka, jak i człowieka jako gatunku, z drugiej strony zaś nieuchwytność czasu niepokoi i rodzi nie tylko pytania wśród filozofów: Czy czas istnieje, czy jest może tylko złudzeniem lub wymysłem ludzkiego rozumu? Czym jest czas i po co „istnieje”? Jakie pełni funkcje w życiu ludzkim? Czy można „zapanować” nad czasem i uczynić czas swoim sprzymierzeńcem?

Czas w refleksji naukowej – próba przybliżenia perspektywy

Te i inne pytania zyskiwały namysł i odpowiedzi wielu myślicieli. Począwszy od starożytności zajmowały filozofów, takich jak Parmenides, Platon i Arystoteles (Aduszkiewicz 2004). We współczesnej myśli filozoficznej jako zna-

czące w swym nowatorstwie uznaje się stanowisko francuskiego filozofa Henri Bergsona (1859–1941), rozróżniającego dwa rozumienia czasu: czas nauki (jako *pojęcie używane przez badaczy w naukowych teoriach i praktyce doświadczalnej*) i czas życia (jako *czas przeżywany przez poszczególnych ludzi, czas psychologiczny, w rozumieniu subiektywnym, niedający się oddzielić od pamięci przeszłości i antycypowania przyszłości. Dla jednostki czas jest zawsze trwaniem: chwilowym, konkretnym, psychologicznie zmiennym interwałem, w którym następują wypadki życia*) (Nikola 2006, s. 428), a trwanie to podstawowa kategoria pojęciowa filozofii życia Bergsona (por. Bergson 2001). Bergson twierdził też, że *adekwatny obraz czasu, a więc i całej rzeczywistości daje intuicja, ujmująca byt w jego ciągłości* (Aduszkiewicz 2004, s. 72).

Przełomowe rozumienie czasu ludzkość zawdzięcza fizykowi Albertowi Einsteinowi, który wprowadził do nauki pojęcie względności, które stało się składnikiem nowego modelu (paradygmatu) badań naukowych, negującego istnienie przestrzeni absolutnej w ujęciu Newtona. *Przestrzeń nie powinna być rozpatrywana jako rzeczywistość sama w sobie, lecz jako funkcja materii* (Nicola 2006, s. 482). Względność dotyczy także czasu: takie terminy jak „teraz”, „wcześniej” i „później” mają znaczenie tylko dla obserwatorów dzielących ten sam układ odniesienia” (...) *czas jest płynny i elastyczny, zdolny do rozciągania się i do skracania w zależności od prędkości podmiotu, od tego, czy jest w ruchu, czy w stanie spoczynku. Nie istnieje już czas „prawdziwy”, na podstawie którego inne czasy mogą być mierzone (...) co więcej: czasu nie da się myślowo odróżnić od przestrzeni, z którą połączony jest w continuum* (Nicola 2006, s. 484). Z teorii względności Einsteina (1905, 1916) wynika więc także psychologiczna względność czasu i jego znaczenie warunkowane właśnie tą względnością: *Czas ma znaczenie także dlatego, że jest względny* (Zimbardo, Boyd 2009, s. 19).

Trzeba też w tym przeglądzie uwypuklić badania psychologów odnoszone do czasu. Ich prekursorami byli Wilhelm Wundt, William James, Kurt Lewin oraz Paul Fraisse. Współcześnie zaś ten zakres badań jako „nowa psychologia czasu” jest realizowany przez Philipa Zimbardo i Johna Boyda (Zimbardo, Boyd 2009). Czas ma wymiar subiektywny, a człowiek jest istotą, która przyjmuje indywidualną perspektywę wobec czasu: *Twoja perspektywa wobec czasu odzwierciedla postawy, przekonania i wartości odnoszące się do czasu*. Z badań autorów wynika, że „nie istniały dwa identyczne nastawienia wobec czasu” (Zimbardo, Boyd 2009, s. 50). Z badań psychologicznych, powiązanych z kategorią czasu i bardzo przydatnych w badaniach biograficznych, należy zaakcentować także badania procesów pamięci, w tym pamięci autobiograficznej, zapoczątkowane przez eksperymenty H. Ebbinghause w końcu XIX wieku (1885) (Maruszewski 2005), metodę pamiętników zastosowaną w badaniu pamięci autobiograficznej po raz pierwszy przez Marigold Linton (1975) (Maruszewski 2001), kończąc na najnowszych neuropsychologicznych i neuropoznawczych badaniach nad pamięcią (Jagodzińska 2008).

Swoistym pomostem między różnymi wymiarami czasu są badania historyków, w tym polskich historyków oświaty dorosłych, którzy rozpoznając przeszłość, „wprowadzają” jej spuściznę w teraźniejszość i w przyszłość (Agnieszka Stopińska-Pajak, Eleonora Sapia-Drewniak, Tadeusz Aleksander, Józef Półturzycki, Tomasz Maliszewski i inni).

Wreszcie ważny jest wkład badaczy gerontologów w rozpoznawanie „czasów” starości jako jej różnych zewnętrznych kontekstów: historycznych, politycznych i społeczno-kulturowych (np. Dyczewski 1994; Minos 1995) oraz „czasu” w subiektywnym doświadczeniu osób starszych (Reboul 1992; Steuden 2011), a tych dwóch płaszczyzn rozpoznawania czasu w ujęciu gerontologicznym we wzajemnym powiązaniu (Konieczna-Woźniak 2011). Należy podkreślić badania różnych perspektyw czasowych ludzi starszych, w tym także nie zawsze oczywistej perspektywy przyszłości w doświadczeniach osób starszych (Timoszyk-Tomczak, Bugajska 2012; Dubas 1997). Znaczącym jest dostrzeganie czasu w nietypowych badawczo przestrzeniach życiowego doświadczenia, np. w obszarze nocy (Woźnicka, Kierkuś 2011). Trzeba też odnotować popularne w gerontologii ujęcie czasu jako wieku z wyszczególnianiem różnych jego zakresów (Szatur-Jaworska, Błędowski, Dzięgielewska 2006). W najnowszych rozważaniach, w gerontologii, w ekonomii także w andragogice, pojawia się kategoria „zarządzania czasem – wiekiem”, odnoszona często (choć nie wyłącznie) do osób w wieku 45/50+. Kończąc, trzeba sformułować pogląd, że stosunkowo nieczęsto czas jest bezpośrednio kategorią badawczą pedagogów/andragogów (poza realizowanymi przez nich badaniami historycznymi i gerontologicznymi). Trzeba więc w związku z tym szczególnie podkreślić w tym względzie prekursorską refleksję nad czasem obecną w polskiej andragogice – gerontologii w tekstach Olgi Czerniawskiej (1992, 1999).

W kontekście andragogicznych badań realizowanych w podejściu biograficznym czas wydaje się być *wyjściową* kategorią badawczą (podobnie jak i w badaniach biograficznych podejmowanych przez specjalistów z innych dyscyplin naukowych). Badaniu może być poddany **czas sensu stricto (badanie fenomenu czasu)**, jak również **czas badań (rozumiany jako zakotwiczenie badań w czasie, przy tym pamiętaj, że badania zawsze umiejscowione są w określonym czasie)**. Jednak stosunkowo niewiele miejsca w biograficznych badaniach andragogicznych poświęca się właśnie czasowi. A przecież czas na swój sposób wytycza tory i nadaje kierunki badaniom biograficznym. Równocześnie istotnie „włącza się” w jednostkowe biografie. Czas – ta przestrzeń ludzkiego materialnego doświadczania, wdziera się w zakamarki jednostkowego biegu życia, wypełniając je tworzywem obiektywnych doświadczeń oraz zarazem subiektywnością ich odbioru. Czas, choć trudny do uchwycenia (mimo zegarów, które próbują go mierzyć), jednak zdecydowanie określa charakter ludzkiego życia i ludzkich działań, nadając im wymiar egzystencjalny. Myśląc o czasie i badaniach biograficznych, a w szczególności o podejściu biograficznym w badaniach andragogicznych, nasuwa się na uwagę kilka kontekstów,

które poniżej zostaną przybliżone, co niewątpliwie jednak nie wyczerpuje zagadnienia. Czy bowiem można opisać czas, a tym bardziej precyzyjnie rozpoznać go w biografii i poprzez badanie biograficzne? Można jednak próbować...

2. Czas badań biograficznych – kontekst historyczny

Biorąc pod uwagę historię badań biograficznych na świecie, a więc użycie metody biograficznej w badaniach naukowych, zbliżamy się do obchodów ich stulecia. Powszechnie bowiem przyjmuje się, że praca W.I. Thomasa i F. Znanickiego *Chłop polski w Europie i Ameryce*, wydana w latach 1918–1921, stanowi taki pionierski początek. W 1921 r. badania biograficzne zostały wprowadzone przez F. Znanickiego w Polsce w Poznaniu i od razy cieszyły się dużą popularnością. Metodę biograficzną nazywano w świecie „metodą polską” i stosowano ją w badaniach socjologicznych. Badania biograficzne w Polsce wówczas były oparte na pisanych autobiografiach pozyskiwanych poprzez ogłaszane w prasie konkursy na pamiętniki (Bron 2009). Tak więc i badania biograficzne w Polsce będą obchodzić wkrótce swe stulecie.

To samo dotyczy badań biograficznych podejmowanych w polskiej andragogice, które mają swe początki w okresie międzywojennym i tym samym wyprzedziły w czasie badania biograficzne realizowane w andragogice europejskiej (Bron 2009). Były one realizowane również jako badanie pamiętników. Po II wojnie światowej ten sposób realizacji podejścia biograficznego był nadal popularny, czego bardzo dobrym przykładem jest praca Joanny Landy-Tołwińskiej *Od samouctwa do samokształcenia* (1968), oparta na 300 pamiętnikach zgromadzonych w 1964 roku, opracowanych według reguł ilościowych. W kontekście dzisiejszej dyskusji nad całożyciowym uczeniem się warto przywołać jedną z myśli, jakże aktualną, wynikającą z badań autorki: *Tam, gdzie samouctwo nie przechodzi w samokształcenie, proces uczenia kończy się, rozwój osobowości zatrzymuje się. Tam natomiast, gdzie samoucy wdrażają się do samokształcenia, nie ustaje ono do końca życia* (Landy-Tołwińska 1968, s. 151). Można dodać, że badania pamiętników kiedyś a dziś badania całożyciowych dróg edukacyjnych, np. uczestników uniwersytetów trzeciego wieku, potwierdzają tę tezę (Wnuk-Olenicz 2013).

2.1. Badania biograficzne w andragogice łódzkiej

Lata siedemdziesiąte XX wieku przyniosły na świecie ponowny rozwój badań biograficznych, a to w kontekście wzrostu popularności teorii ugruntowanej, wprowadzonej do nauki przez Anzelma Straussa i Barniego Glasera (Bron 2009). W polskiej andragogice natomiast wciąż dominowała ilościowa orientacja badawcza. Zmiana tego podejścia zaczyna być najwcześniej widoczna w latach osiemdziesiątych w łódzkiej szkole andragogicznych badań biograficznych, w zespole Zakładu Oświaty Dorosłych Uniwersytetu Łódzkiego kierowanym przez Olę Czerniawską. Początkiem zmian było badanie indywidualnych po-

trzeb i oczekiwań edukacyjnych dorosłych, zrealizowane w ramach projektu centralnie sterowanego (1986–1988) oraz praca doktorska Elżbiety Dubas (1988) *Potrzeby edukacyjne osób starszych*, w której zastosowano po raz pierwszy jako technikę badawczą wywiad biograficzno-narracyjny, odwołujący się do myśli Fritza Schutze oraz Jana Szczepańskiego (1970, 1974)¹. W aspekcie historycznych początków tego podejścia trzeba odnotować badania nad projektami uczenia się dorosłych, które realizowane były we współpracy z Uniwersytetem w Hanowerze oraz, co szczególnie ważne, po raz pierwszy z udziałem wielu ośrodków akademickich w kraju (Uniwersytet Wrocławski, Uniwersytet Śląski, AWF Katowice, Uniwersytet Jagielloński, UMCS w Lublinie). Wyniki tych badań zawarte są w opracowaniu pod redakcją Arkadiusza Trzuskowskiego (1993). W latach 90. XX wieku, kiedy na świecie można odnotować kolejny „zwrot biograficzny”, w łódzkiej szkole andragogicznych badań biograficznych Olga Czerniawska i jej uczennice rozwijały kontekst tzw. dydaktyki biograficznej oraz badania nad pamięcią szkoły. Kontynuowane są dalsze badania empiryczne z zastosowaniem podejścia biograficznego, dotyczące samotności i osamotnienia (Dubas 2000), badań nad tożsamością europejską (Dubas, Griese 1998), podróży jako projektu edukacyjnego (Juraś-Krawczyk 2001). Po przejściu Olgi Czerniawskiej na emeryturę w 2000 roku badania biograficzne są nadal realizowane przez łódzkich andragogów: w Zakładzie Andragogiki i Gerontologii Społecznej UŁ, z wykorzystaniem głównie niemieckich doświadczeń: Fritza Schutze i Petera Alheita oraz AH-E w Łodzi w odniesieniu do dorobku szwajcarskiej, francuskiej i włoskiej szkoły badań biograficznych: Pierra Dominique, Martiny Lani-Bayle, Ducio Demetrio, Laury Formenti, Gastona Pineau. Do najistotniejszych osiągnięć tego okresu należy zaliczyć międzynarodowe badania biograficzne nad wydarzeniami osobistymi i globalnymi (Czerniawska 2011) oraz realizację projektu: *Biografia i badanie biografii*, w zakresach: *Uczenie się z własnej biografii* (Dubas, Świtalski 2011, tom 1), *Uczenie się z biografii Innych* (Dubas, Świtalski, 2011 tom 2), *Biografie edukacyjne* (Dubas, Stelmaszczyk 2014, tom 3).

2.2. Zakresy badań andragogicznych w podejściu biograficznym

Na kanwie dotychczasowych doświadczeń, głównie łódzkiej andragogicznej szkoły badań biograficznych, można wyróżnić trzy zakresy (poziomy) podejścia biograficznego w badaniach andragogicznych. Wyznaczenie tych zakresów wskazuje wyraźnie na rozwój tego podejścia na przestrzeni prawie czterech dekad jego uprawiania przez łódzkich badaczy, choć nie tylko badaczy z tego środowiska, mieszanie się tradycji różnych szkół badań biograficznych, obecnych aktualnie w europejskiej andragogice i zmierzanie do wypracowywania

¹ Wykaz najważniejszych publikacji i projektów zespołu Zakładu Oświaty Dorosłych Uniwersytetu Łódzkiego związanych z podejściem biograficznym, podjętych do roku 2000, można znaleźć w pracy Dubas, Czerniawska 2002.

własnego podejścia biograficznego, którego aktualną cechą jest duża różnorodność teoretyczno-metodologiczna, ciągłe poszukiwania inspiracji i tematów badawczych, wyraźna dynamika zmian koncepcyjnych, ale także związki z metodologią badań pedagogicznych, w szczególności metodologią pedagogiki społecznej.

Badania realizowane w tych trzech zakresach (poziomach) podejścia biograficznego ukazują odmienne strategie badawcze, pozwalające na odmienny stopień pogłębienia procesu rozpoznawania biografii oraz odmienną relację badacza z badanym. Ich prezentacja odpowiada chronologii ich pojawiania się w metodologii podejścia biograficznego.

Badania zbiorowości – zakres najszerszy, najstarszy, uprawiany od lat 80. XX wieku. Dotyczy *badania zjawisk społeczno-kulturowych*, w tym edukacyjnych, wraz z ich uwarunkowaniami, z wykorzystaniem opinii respondentów wynikających z ich życiowego doświadczenia. Badanie obejmuje większe populacje; liczebność populacji badawczej nie powinna być mniejsza niż 30 osób. Elementy wypowiedzi biograficznych, ujawnione w opiniach, służą rozpoznaniu określonego zjawiska społeczno-kulturowego, a przykłady wypowiedzi respondentów egzemplifikują wyłonione grupy zagadnień i typy badanego zjawiska. Kontakt badacza z respondentem ogranicza się do prowadzenia wywiadu i zazwyczaj nie jest dłużej podtrzymywany. W prezentacji wyników badawczych trudno zidentyfikować poszczególnych badanych. W przypadku badań zespołowych i dzielenia zadań badawczych opracowujący materiał empiryczny mogli nie mieć kontaktu z badanym. Ten poziom podejścia biograficznego często wykorzystywał i wykorzystuje nadal metodę indywidualnych przypadków według Aleksandra Kamińskiego (1974)². Sposób konceptualizacji, prowadzenia oraz opracowania wyników badań mieści się zasadniczo w ilościowej procedurze badawczej, poszerzanej o warianty opracowania o charakterze jakościowym, np. w formie prezentacji sylwetek respondentów, z zachowaniem ich anonimowości. Stosowana technika to często wywiad częściowo skategoryzowany, niewykluczający więc obecności obok pytań otwartych także pytań zamkniętych lub częściowo zamkniętych. W analizach badawczych można stosować zestawienia danych liczbowych, prezentacje danych w tabelach statystycznych itp., w przypadku większych liczbowo populacji także miar statystycznych.

Badania grupy – realizowane od lat 90. XX wieku i dotyczące badania *biografii grupowej*. Podejście to stosowane jest często w pracy edukacyjnej z grupami celowymi. Służy rozpoznawaniu tematycznych biografii i to w zawężonym zakresie, zgodnie z założeniami zajęć. Na przykładzie wypowiedzi uczestników zajęć może być konstruowana biografia grupy ukierunkowana na

² *Metoda indywidualnych przypadków jest sposobem badań polegającym na analizie jednostkowych losów ludzkich uwikłanych w określone sytuacje wychowawcze lub na analizie konkretnych zjawisk natury wychowawczej poprzez pryzmat jednostkowych biografii ludzkich z nastawieniem na opracowanie diagnozy przypadku lub zjawiska w celu podjęcia działań terapeutycznych* (Kamiński 1974).

temat. Uczestnicy zajęć upubliczniają na forum te fragmenty swej biografii, które związane są z tematem zajęć i które chcą ujawnić. Pozostałe refleksje pozostawiają dla siebie i mogą być one przyczyną pogłębienia ich samoświadomości. Mogą mieć też charakter terapeutyczny. Praca edukacyjna z biografiami, znana polskim czytelnikom głównie z książki P. Dominice (2006), może przyjmować formę warsztatów biograficznych, może być stymulowana wywiadem i dyskusją grupową (Szymańska 1998). Badanie biografii grupowej może odsłaniać bieg życia członków grupy w aspekcie pokoleniowym, klasowym, kulturowym, w kontekście wybranych wydarzeń historycznych, w kontekście podobnych doświadczeń życiowych itp. Relacje prowadzący zajęcia (badacz)–uczestnik zajęć (badany) są nacechowane specyfiką stosowanej metody dydaktycznej, mogą mieć charakter mniej formalny, lecz zazwyczaj nie są bliskimi relacjami międzyosobowymi.

Badania jednostek – zakres największy pod względem liczebności populacji badawczej, obecny od przełomu XX i XXI wieku i dotyczący wnikliwego badania *biografii indywidualnych*. Liczebność narratorów jest w tym przypadku zazwyczaj niewielka – uprawomocnione są badania oparte nawet na jednej narracji. Narracja może dotyczyć biografii całościowej albo biografii tematycznej, często silnie powiązanej z szerokim kontekstem całości przeżytego życia. Relacja badacz–narrator jest bardzo podmiotowa, wzajemna i pogłębiona, często długotrwała. Może mieć charakter relacji dialogowej. Badacz ponosi pełną odpowiedzialność za badanego w całości przebiegu procesu badawczego – za jego dobra osobiste, np. dobre imię, psychiczny dobrostan. Zanotowana narracja lub jej transkrypcja wymaga autoryzacji, a interpretacja materiału badawczego walidacji, dokonanej przez badanego. Badany może uczestniczyć w interpretacji danych empirycznych. Powinien wyrazić zgodę na opublikowanie opracowania powstałego na bazie jego narracji. Na tym poziomie podejścia badawczego często stosuje się metodę teorii ugruntowanej (por. Konecki 2000; Charmaz 2009)³, która ułatwia konceptualizację badań i analizę pozyskanych danych empirycznych oraz wykorzystuje się jakościowe techniki badawcze, np. wywiad narracyjny, wywiad biograficzno-narracyjny (Schutze 1983), wywiad z elementami narracyjno-biograficznymi (Dubas 1994, 2000) czy jakościowy wywiad badawczy (Kvale 2004).

Czas i biografia – kontekst społeczno-kulturowy

Mówiąc o czasie i badaniach biograficznych, nie sposób pominąć kwestie dotyczące samej biografii i nie sposób przeoczyć jej związek z czasem. Istotne jest uwzględnienie jej kontekstu społecznego i historycznego, by dostrzec wpływ tzw. czasów na biografie. Biografia jest niewątpliwie uwarunkowana

³ Teoria ugruntowana – początki metody Barney Glaser 1978, Anselm Strauss 2009. W Polsce znana dzięki opracowaniom Krzysztofa Koneckiego 2000 i Marka Gorzki 2008.

kontekstem zewnętrznym. Jest ona swoistym efektem oddziaływań społecznej, kulturowej i historycznej przestrzeni, w jakiej żyje człowiek. Ogólnie ujmując, biografia jest również fenomenem społecznym, odzwierciedlającym oddziaływanie tzw. struktury. Na ten aspekt zależności między biografią indywidualną a jej uwarunkowaniami zewnętrznymi wyraźnie zwracają uwagę liczni badacze biografii: Peter Alheit, Pierre Bourdieu, Fritz Schutze, Agnieszka Bron i inni. Dla wielu z nich biografia indywidualna samoistnie nie występuje. Warto w tym miejscu odnotować empiryczną weryfikowalność struktur procesowych biografii według F. Schutze, w tym także struktury „instytucjonalne wzorce przebiegu życia”, która nosi bardzo silne znamiona kontekstu społeczno-kulturowego biografii i stanowi wyraźne ramy dla życia jednostki i ramy dla jej narracji biograficznej (por. badania: Dubas, Świtalski 2011, tom 1, tom 2).

Biografię uznaje się także za zjawisko historyczne. Spojrzenie na biografię z perspektywy historycznej, przez pryzmat przemian, jakie dokonały się w naukach humanistycznych i filozofii na przestrzeni XX wieku, prezentuje Francois Dosse (za Całek 2013). Autor wymienia trzy epoki rozwoju biografii: *epokę heroiczną* – od starożytności do modernizmu, gdy biografia pełniła funkcję identyfikacyjną, tekst biograficzny tworzył modele życia, proponował wzory moralne, przekazywał wartości przyszłym pokoleniom; *epokę modalną* – gdy biografia akcentowała „typ idealny”, ukazując wybitną osobowość, która w najdoskonalszy sposób reprezentowała określoną zbiorowość. Ten typ biografii „podbił” strukturalizm; oraz *epokę hermeneutyczną* z dwiema fazami: *fazą pierwszą* – jako powrotem do kategorii indywidualizmu; biografia stała się gatunkiem, za pomocą którego można spotkać, rozumieć i rozpoznać „Innego”, jak gdyby był on mną samym i kimś zupełnie odmiennym oraz *fazą drugą* – gdy biografia stwarza wielość możliwych identyfikacji i gdy dostrzeżono wielość potencjalnych portretów biograficznych jednego człowieka. Zdaniem Anity Całek biografia znowu zbliża się do historii, jest uprawomocnionym naukowo polem badawczym. Biografię spostrzega się wielowymiarowo, tak jak i życie jest wielowymiarowe (Całek 2013).

Tak jak zmieniają się czasy, zmieniają się też i biografie. „Czasy” mają wpływ na spostrzeganie, kreowanie i stosunek do biografii, także w badaniach naukowych. Choć zmiany struktury są dość powolne, jednak daje się zauważyć na przestrzeni wieków pewne odmienności biografii w zależności od kontekstu społeczno-kulturowego. Z tej perspektywy można mówić o biografii tradycyjnej, biografii nowoczesnej, biografii ponowoczesnej i biografii społeczeństwa wiedzy.

Biografia tradycyjna, typowa dla społeczeństw tradycyjnych, „zamkniętych”, ukazuje podobieństwo przebiegu jednostkowych losów ludzkich. W większości członkowie społeczności mają takie same biografie, ponieważ i ich los jest podobny. Treści biografii zależne są silnie od ram instytucjonalnych życia społeczno-kulturowego w tej społeczności. Społeczeństwa tradycyjne zgłaszają niewielkie zapotrzebowanie na biografie zindywidualizowane, tak

jak i niewielkie jest ich zapotrzebowanie na zindywidualizowane osobowości. Stabilne normy socjalizacyjne odzwierciedlają życie i biografie o adaptacyjnym charakterze. W społeczeństwach zainteresowanie budzą więc biografie heroiczne, biografie osób niezwykłych z perspektywy oceny historycznej i społeczno-aksjologicznej.

Biografie nowoczesne natomiast to biografie typowe dla społeczeństw „otwartych”, uprzemysłowionych, pluralistycznych. Kontekst życia społeczno-kulturowego coraz bardziej różnicuje się, co odzwierciedlają także bardziej zróżnicowane biografie. Czasy te łączą się z rywalizacją, konkurencyjnością, co objawia się także obecnością konfliktu w biografjach. Uwagę przykuwają biografie tych, którym się powiodło, którzy potrafili odnieść sukces w warunkach naporu i konkurencji zróżnicowanych wartości i którzy mogą być przykładem dla innych, jak radzić sobie z trudnym życiem. Biografie nowoczesne wyraźnie uwypuklają odmienności dróg życiowych ich posiadaczy.

Wreszcie *biografie ponowoczesne*, charakterystyczne są dla kultury ponowoczesnej (głównie lat 60.–90. XX wieku), także w pewnym stopniu i dla naszych czasów, czasów płynności, zmienności i szybkości, zamglenia znaczeń, apoteozy indywidualności. Tryumf indywidualności, szczególnie wyrazisty w latach 90. XX wieku, skutkuje dużym zapotrzebowaniem na indywidualne biografie nie tylko uznanych postaci historycznych, ale przede wszystkim osób współczesnych, niekoniecznie uznawanych „za typ idealny” (a więc także osób z półświatka, celebrytów, skandalistów itp.), a także osób mniej znanych, a nawet zupełnie zwyczajnych, szczególnie chętnie uwzględnianych jako narratorzy w badaniach naukowych (za początek naukowych badań biografii osób zwyczajnych można uznać badania Charloty Buhler nad 50 pensjonariuszami domu starców w Wiedniu (1933, 1999). W biografjach ponowoczesnych wyraźnie podnoszona jest wartość szczegółów oraz intymnych aspektów życia. Biografia współczesna próbuje „odczarować” tajemnicę człowieka oraz dostarczyć czytelnikowi wiedzy o codziennym życiu posiadaczy tych biografii. Badania biografii ma służyć „odślanianiu” indywidualności i odmienności w biografjach oraz uznaniu wartości poznawczych tych codziennych biografii. W biografjach poszukuje się jednostkowej prawdy o życiu i sposobie radzenia sobie z nim. Tak jak każdy ma być autorem swego życia, tak każdy też ma prawo nawet wielokrotnego konstruowania swej autobiografii. Konstruowanie biografii i badania biograficzne są też próbą „zatrzymania” szybko umykających czasów ponowoczesnej codzienności, a także próbą zakotwiczenia jednostki w czasie. Są bowiem pewnym antidotum na pośpiech i globalizację życia. Biografie ponowoczesne odzwierciedlają także silny wpływ nowoczesnych technologii informatyczno-informacyjnych, które przyczyniają się do kreowania nowych odmian biografii, jaką jest np. biografia wirtualna (Wawer za Dubas, Stelmaszczyk 2014, tom 3).

Pod koniec XX i z początkiem XXI wieku indywidualne biografie coraz silniej charakteryzują się cechami społeczeństwa wiedzy, stając się *biografiami*

edukacyjnymi sensu stricto. Z jednej strony, biografia taka wyraźnie odwołuje się do autoformacyjnych funkcji namysłu nad własną biografią oraz proces uczenia się z własnej biografii. Jeszcze silniej akcentuje dynamiczny proces wielokrotnych konstrukcji i rekonstrukcji własnej biografii. Czyni biografię przedmiotem instytucjonalizowanej edukacji, ale nade wszystko nieformalnego całościowego uczenia się. Biografia staje się źródłem zmian osobowych i czynnikiem samospełnienia. Z drugiej strony ostatnie lata to także przypominanie znaczenia kultury i tradycji, religii i duchowości, wymiany międzypokoleniowej jako czynników zakorzeniających jednostkę w czasie, co należy odczytać jako próbę przełamania tymczasowości codzienności ponowoczesnej. Ten aspekt refleksji nad współczesną biografią wyraźnie wybrzmiał w referatach prof. Pierre'a Dominice i prof. Martiny Lani-Bayle, wygłoszonych podczas konferencji we Wrocławiu *Drogi edukacyjne w czasach płynnej ponowoczesności* w dniach 24–25 kwietnia 2014 roku. Biografia, z którą mamy więc do czynienia aktualnie, coraz pełniej odzwierciedla andragogiczny kontekst rozumienia i badania biografii.

Czas i biografia – kontekst biegu życia

Życie ludzkie rozgrywa się w określonym czasie. Bieg życia każdego człowieka (*life course*) umiejscowiony jest w **czasie obiektywnym**, chronologicznym, co gwarantuje obiektywną obecność każdej jednostki w dziejach ludzkości i podnosi wartość jednostkowego istnienia do wymiaru wartości społecznej. Człowiek żyjąc, przemierzając kolejne etapy swego rozwoju (*life span development*), gromadzi doświadczenia, które zapisują się w jego pamięci i mogą stworzyć jego **biografię**. Biografia, z tego punktu widzenia, jest więc *pewnym fenomenem czasowym* – przejawem procesów poznawczych, pozwalających na zatrzymanie w czasie, także obiektywnym, czasu przeżytego, przeżywanego i możliwego do przeżycia. Biografia więc, czy to myślana, mówiona, pisana, pokazywana itp., pozwala człowiekowi skoncentrować się na sobie jako całości, umiejscowionym w czasie, choć jego świadomość tego czasu może nie być klarowna.

Choć biografia jest niewątpliwie „wytworem” społecznym, to nosi ona znamiona indywidualności jednostkowego doświadczenia życiowego jej nosiciela. W społecznej „ramie” jest miejsce na indywidualne doświadczenia. Perspektywa czasu indywidualnie doświadczanego przez każdą jednostkę wyznacza odmienność tej biografii. Narracje biograficzne ukazują trzy, a czasem i cztery perspektywy czasowe: przeszłość, teraźniejszość, przyszłość i wieczność. W refleksji i narracji biograficznej istnieje możliwość równoczesnego występowania kilku, a nawet łącznie wszystkich perspektyw czasowych. Człowiek w kontekście swej biograficznej refleksyjności i narracyjności doświadcza złożoności i specyfiki fenomenu czasu, dostrzega jego skomplikowanie w nakładaniu się warstw czasowych oraz zarazem swoistą prostotę w tworzeniu jedności czaso-

wej swojego życia jako trwania, powstającego z bogatej różnorodności doświadczanych wymiarów czasu.

Nastawienia wobec czasu są bardzo zindywidualizowane, choć daje się wyznaczyć kilka głównych perspektyw postrzegania czasu. Philip Zimbardo i John Boyd określają perspektywę postrzegania czasu jako *osobiste nastawienie – często nieuświadomione, które każdy z nas przejawia wobec czasu. Jest to również proces, w ramach którego bezustanny bieg życia zostaje podzielony na kategorie czasowe, pomagające nadać naszemu życiu porządek, spójność i znaczenie* (Boyd 2009, s. 50). Badacze wymieniają sześć takich perspektyw: przeszłościowo-negatywna, przeszłościowo-pozytywna, terażniejsza fatalistyczna, terażniejsza hedonistyczna, przyszła, przyszła transcedentalna oraz holistyczna terażniejszość (Boyd 2009). Obecność określonych perspektyw czasowych w doświadczaniu jednostkowym ujawnia jej postawy wobec życia. *Perspektywa czasu jest fundamentem sposobu, w jaki ludzie żyją. Ludzie mają tendencje do rozwijania i nadużywania konkretnej perspektywy czasu – na przykład skupiania się na przyszłości, terażniejszości czy przyszłości* (2009, s. 24), a tym czasem korzystniejszym byłby zrównoważony sposób postrzegania czasu, zamiast zawężać pole widzenia do jego pojedynczej sfery (Zimbardo, Boyd 2009, s. 29).

Człowiek w pewnym stopniu może i stara się panować nad swoim czasem; często właśnie poprzez narracje o przeszłości próbuje go zatrzymać, wydłużyć lub przywrócić. Można też przyjąć, że oddając się terażniejszości, człowiek próbuje spowolnić lub przyspieszyć bieg czasu, pragnie czas interesująco zapełnić. Myśląc o przyszłości, podejmuje wysiłki, by nadać czasowi osobistą wartość, odszukać w nim sens swego istnienia. Wydaje się też, że człowiek może dość dowolnie porządkować swe perspektywy temporalne i zakotwiczać się w czasie, jaki wydaje się być dla niego korzystniejszym. Jego myśl swobodnie pokonuje rozległe i różnorodne przestrzenie czasowe. Próbuje „szybki” czas chronologiczny zastąpić bardziej od niego zależną perspektywą czasu subiektywnego. Trwanie w określonym czasie to pewien sposób na siebie – pewien sposób przeżywania własnego życia. Czas w biografii najczęściej daje poczucie ciągłości własnego istnienia w nierozzerwalnej, choć zmieniającej się tożsamości. Czas w biografii składa się więc na swoisty osobowy mechanizm egzystencjalny, który pozwala zachować jednostce świadomość ciągłości – trwania – własnego istnienia mimo doświadczania różnych perspektyw czasowych. Zimbardo i Boyd piszą, że *Nawet szczęśliwa przeszłość podlega stałej rekonstrukcji, (...) wszystko po to, by zmierzać ku szczęściu w terażniejszości i przyszłości* (2009, s. 87). Te słowa wskazują na główny cel „układania się” człowieka z czasem.

Zakończenie

Spostrzeganie czasu jest niewątpliwie zróżnicowane – czas występuje jako wartość osobowa, pokoleniowa, społeczno-kulturowa i cywilizacyjna, gatunko-

wa i kosmiczna. Czas z jednej strony wiąże się ze zmianą, z drugiej zaś „zabezpiecza” stałość (stabilność). Równocześnie jest czasem obiektywnym, wynikającym z umowy społecznej oraz czasem przeżywanym subiektywnie, z perspektywy jednostkowego doświadczenia. Sam fenomen czasu, z jego zróżnicowaniem, złożonością, nieuchwytnością oraz równocześnie jednak obecnością w życiu ludzkim wydaje się być niezwykle frapującym przedmiotem badań i obowiązkowym „tematem” badań biograficznych, które z powodzeniem mogą podejmować także andragodzy, pragnący rozpoznawać złożone światy życia osób dorosłych. Jaki jest czas ludzi dorosłych, jak i dlaczego zmieniają się jego perspektywy w jednostkowym doświadczeniu, w jakim zakresie fenomen czasu jest zmienną określającą proces uczenia się dorosłych, proces autoformacji ich osobowości oraz proces nadawania sensu ich życiu – to ważne andragogiczne pytania badawcze.

Interesującą i ważną poznawczo mogłaby być, w tym kontekście, perspektywa *longitudinalnych badań biograficznych*. Pozwalałyby one na rozpoznanie zmian, jakim podlega spostrzeganie własnych doświadczeń biograficznych z perspektywy czasu, ujawnianych w kontekście zmieniającej się z czasem refleksji i narracji autobiograficznej. Zmiany te wskazywałyby też na przemiany, (re)konstrukcje tożsamości narratora. Szczególnie ważne byłoby uchwycenie, czy i jak powtarzana refleksja nad własną biografią staje się procesem egzystencjalnego uczenia się i jak włącza się w proces całożyciowej autoformacji coraz dojrzszej osoby. Życie i biografia, właściwiej: zadania życiowe, refleksja i narracja biograficzna mają silne powiązanie z czasem. Życie i biografia potrzebują czasu dla rozwiązywania życiowych wyzwań. Wówczas czas często przyjmuje wymiar subiektywny i jest nagięty do osobistych potrzeb jednostki, która rozszerza go lub skraca. Czas ten jest również przestrzenią dla procesu uczenia się, w tym uczenia się siebie. Pomysł longitudinalnych badań w podejściu biograficznym wydaje się być ważnym poznawczo także dla andragogicznych teorii uczenia się, w których splatają się **czas, życie, biografia i uczenie się**. Warto rozpoznawać relacje między nimi.

Bibliografia

1. Aduszkiewicz A. (2004) [red.], *Słownik filozofii*, Wydawnictwo Świat Książki, Warszawa.
2. Bergson H. (2001), *Pamięć i życie*, Wydawca De Agostini Polska Sp. z o.o., Warszawa.
3. Bron A. (2009), *Biograficzność w badaniach andragogicznych*, „Dyskursy Młodych Andragogów”, nr 10, s. 39–53.
4. Buhler Ch. (1999), *Bieg życia ludzkiego*, PWN, Warszawa.
5. Całek A. (2013), *Biografia naukowa: od koncepcji do narracji Interdyscyplinarność, teorie, metody badawcze*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
6. Charmaz K. (2009), *Teoria ugruntowana. Praktyczny przewodnik po analizie jakościowej*, PWN, Warszawa.

7. Czerniawska O. (1992), *Czas i jego wymiary*, [w:] M. Dzięgielewska (red.), *Refleksje nad starością – aspekty społeczne, edukacyjne i etyczne*, Polskie Towarzystwo Gerontologiczne Oddział w Łodzi, Zakład Oświaty Dorosłych Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
8. Czerniawska O. (1999), *Wymiar czasu a przeżywanie starości*, „Ethos”, nr 47, s. 76–83.
9. Czerniawska O. (red.), (2011), *Andragogiczny wymiar wydarzeń osobistych i globalnych w badaniach biograficznych*, Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź.
10. Czerniawska O., Juraś-Krawczyk B. (red.), (2001), *Podróże jako projekt edukacyjny*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź.
11. Dominice P. (2006), *Uczyć się z życia. Biografia edukacyjna w edukacji dorosłych*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź.
12. Dubas E. (1988), *Potrzeby edukacyjne osób starszych*, Łódź (maszynopis pracy doktorskiej).
13. Dubas E. (1994), *Wykorzystanie wywiadu narracyjnego i metody biograficznej w badaniach potrzeb edukacyjnych ludzi dorosłych*, [w:] M. Marczuk (red.), *Problemy i dylematy andragogiki*, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Towarzystwo Wolnej Wszechnicy Polskiej, Lublin – Radom.
14. Dubas E. (1997), *Perspektywa przyszłościowa w relacjach osób starszych – biograficzny kontekst życia*, [w:] M. Dzięgielewska (red.), *Przygotowanie do starości*, Wydawca Zakład Oświaty Dorosłych Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
15. Dubas E. (2000), *Edukacja dorosłych w sytuacji samotności i osamotnienia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
16. Dubas E., Czerniawska O. (red.), (2002), *Drogi edukacyjne i ich biograficzny wymiar*, Wydawnictwo: Instytut Technologii Eksploatacji, Warszawa.
17. Dubas E., Griese H.M. (red.), (1998), *Europa jako temat jakościowych badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
18. Dubas E., Świtalski W. (red.), (2011), *Biografia i badanie biografii. Uczenie się z (własnej) biografii*, tom 1, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
19. Dubas E., Świtalski W. (red.), (2011), *Biografia i badanie biografii. Uczenie się z biografii Innych*, tom 2, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
20. Dubas E., Stelmaszczyk J. (red.), (2014), *Biografia i badanie biografii. Biografie edukacyjne – wybrane konteksty*, tom 3, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
21. Dyczewski L. (1994), *Ludzie starzy i starość w społeczeństwie i kulturze*, Wydawnictwo KUL, Lublin.
22. Jagodzińska M. (2008), *Psychologia pamięci. Badania, teorie, zastosowania*, Wydawnictwo HELION, Gliwice.
23. Kamiński A. (1974), *Metoda, technika, procedura badawcza w pedagogice empirycznej*, [w:] R. Wroczyński, T. Pilch (red.), *Metodologia pedagogiki społecznej*, Wrocław.
24. Konecki K. (2000), *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*, PWN, Warszawa.
25. Konieczna-Woźniak R. (2011), *Znaki czasu starości*, [w:] A. Fabiś, M. Muszyński (red.), *Społeczne wymiary starzenia się*, Biblioteka Gerontologii Społecznej, tom 4, Bielsko-Biała.

26. Kvale S. (2004), *InterViews. Wprowadzenie do jakościowego wywiadu badawczego*, Trans Humana, Białystok.
27. Landy-Totwińska J. (1968), *Od samouctwa do samokształcenia*, PWN, Warszawa.
28. Maruszewski T. (2001), *Psychologia poznania*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
29. Maruszewski T. (2005), *Pamięć autobiograficzna*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
30. Minos G. (1995), *Historia starości od antyku do renesansu*, Oficyna Wydawnicza Volumen Wydawnictwo Marabut, Warszawa.
31. Nikola U. (2006), *Filozofia*, Wydawnictwo Świat Książki, Warszawa.
32. Reboul H. (1992), *Starzenie się – projekt życia*, [w:] *Rozumieć proces starzenia się, aby lepiej organizować pomoc dla ludzi starszych*, Polskie Towarzystwo Gerontologiczne Oddział w Łodzi, Łódź.
33. Schutze F. (1983), *Biographieforschung und narratives Interview*, „Neue Praxis”, nr 3.
34. Steuden S. (2011), *Psychologia starzenia się i starości*, PWN, Warszawa.
35. Szatur-Jaworska B., Błędowski P., Dziegielewska M. (2006), *Podstawy gerontologii społecznej*, Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR, Warszawa.
36. Szczepański J. (1970), *Metoda dokumentów autobiograficznych w naukach społecznych*, „Kultura i Społeczeństwo”, nr 1.
37. Szczepański J. (1974), *Die biographische Methode*, [w:] R. Koenig (red.), *Handbuch der empirischen Sozialforschung*, tom 4, Stuttgart.
38. Szymańska D. (1998), *Niemcy i Polacy – sąsiedzi w Europie. Dyskusja grupowa na temat obrazu Polski przeprowadzona wśród studentów z Hanoweru*, [w:] Dubas E., Griesse H.M. (red.), *Europa jako temat jakościowych badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
39. Timoszyk-Tomczak C., Bugajska B. (2012), *Przyszłościowa perspektywa czasowa w starości*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin.
40. Trzuskowski A. (1993) (red.), *Edukacja dorosłych w sytuacji przemian na tle porównawczym*, Łódź.
41. Wnuk-Olenicz M. (2012), *Drogi edukacyjne słuchaczy Uniwersytetu Trzeciego Wieku*, Wrocław (maszynopis pracy doktorskiej).
42. Woźnicka E., Kierkuś-Iwanicka K. (2011), *Czas nocy – bezsenność jako przestrzeń samorozwoju generacji C*, [w:] O. Czerniawska (red.), *Andragogiczny wymiar wydarzeń osobistych i globalnych w badaniach biograficznych*, Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź.
43. Zimbardo P., Boyd J. (2009), *Paradoks czasu*, PWN, Warszawa.

Time, biography and biographical research – a variety of contexts in andragogical perspective

Key words: time, biography, biographical research, andragogy.

Summary: The author reflects on time, in particular in relation to andragogical research carried out with biographical approach. She presents briefly the phenomenon of time in academic reflection. She shows the historical context of biographical studies abroad and in Poland, particularly in andragogy, including those carried out by the Łódź School of Andragogical Research. The author also demonstrates the perspective of time in relation to the phenomenon of biography

with its social and cultural as well as individual contexts. She suggests the importance of longitudinal research on time in biography.

Dane do korespondencji:

Dr hab. Elżbieta Dubas, prof. Uniwersytetu Łódzkiego

Zakład Andragogiki i Gerontologii Społecznej

ul. Pomorska 46/48

91-408 Łódź

e-mail: eladubas@gmail.com

Kinga Majchrzak

KATEGORIA CZASU W OSADZONYM W BADANIACH W DZIAŁANIU PROCESIE EDUKACYJNYM ZORIENTOWANYM NA MIEJSCA (ŻYWEJ) PAMIĘCI

Słowa kluczowe: miejsce pamięci, badania w działaniu, czas, kompetencje.

Streszczenie: W artykule pochyłono się nad problematyką wielowymiarowości kategorii czasu w procesie edukacyjnym. Ukazano jej znaczenie dla uczenia (się) miejsc żywej pamięci, które umożliwiają odniesienie się do przeszłości w teraźniejszości dla przyszłości. W tekście zaprezentowano immanentne własności miejsc (żywej) pamięci, ich równoczesnego funkcjonowania na poziomie czasu przeszłego, teraźniejszego i przyszłego, które utwierdzone zostało dzięki zaistnieniu na gruncie nauk historycznych zmianie paradygmatycznej (nadejściu w historii „czasu pamięci”). W jego końcowej części zaprezentowano fazy procesu dydaktycznego zbudowanego wokół miejsc żywej pamięci, sformułowano tezę, że osadzenie go w ramach badań w działaniu podnosi jego efektywność.

Wprowadzenie

Pojęcie czasu, będąc m.in. elementem powszechnie znanych wyrażen, przysłów czy aforyzmów, jest integralną częścią języka, ale paradoksalnie prośba o jego zdefiniowanie przysparza wiele trudności. Fakt ten dostrzegł już święty Augustyn: *W naszych rozmowach nic nie jest tak częste i pospolite, jak mówienie o czasie. Czymże więc jest czas? Jeśli nikt mnie o to nie pyta, wiem. Jeśli pytającemu usiłuję wytłumaczyć, nie wiem* (Św. Augustyn 1982, s. 227). Prawidłowość ta nabiera szczególnego znaczenia, biorąc pod uwagę, że w życiu współczesnego człowieka czas odgrywa szczególną rolę. Według Roberta Levine'a mamy obecnie do czynienia z „epoką głodu czasu”, gdyż jego niedostatek, chroniczny brak podniósł jego wartość, sprawił, że czas (w szczególności wolny) jest dobrem wręcz luksusowym (Levine 2014), którego istota wydaje się znacznie bardziej złożona od klasycznego ujęcia prezentującego czas jako skalarną wartość fizyczną służącą do chronologicznego szeregowania zdarzeń (<http://encyklopedia.pwn.pl/haslo/3889272/czas.html>).

Problematyką czasu zajmują się także przedstawiciele nauk humanistycznych. Eksploracji tego zagadnienia poświęcono już wiele miejsca w dyskursie filozoficznym, czy historycznym. Tymczasem, zdaniem Henryki Kwiatkowskiej kategoria czasu została „zaniedbana” na gruncie rozważań pedagogicznych (Kwiatkowska 2001, s. 57–63), choć stanowi ona immanentny element każdego procesu uczenia (się), wyznaczając nie tylko początek i koniec działań dydaktycznych, ale także określając warunki, w których realizowane są ich cele. Wnioskować zatem można, że opis każdego procesu edukacyjnego pozbawiony komponentu czasowości jest niekompletny.

W artykule pochyłono się nad problematyką wielowymiarowości kategorii czasu w procesie edukacyjnym. Ukazano jej znaczenie dla uczenia (się) miejsc żywej pamięci, które umożliwia realizację postawionego przed pedagogiką przez Zdzisława Cackowskiego zadania, jakim jest (...) *wypracowanie zasad i środków osławiania doświadczenia minionego (tradycji) poprzez terażniejszość na rzecz przeszłości* (Cackowski 1995, s. 26). W tekście odniesiono się do immanentnych własności miejsc (żywej) pamięci, ich równoczesnego funkcjonowania na poziomie czasu przeszłego, terażniejszego i przyszłego, które umocnione zostało dzięki zaistniałej na gruncie nauk historycznych zmianie paradygmatycznej (nadejściu w historii „czasu pamięci”). W jego końcowej części zaprezentowano fazy procesu dydaktycznego zbudowanego wokół miejsc żywej pamięci, sformułowano tezę, że osadzenie go w ramach badań w działaniu podnosi jego efektywność.

Czasowa koincydencyjność miejsc (żywej) pamięci

Jadwiga Mizińska stwierdza, że *człowiek końca wieku zdaje się żyć w kilku czasach na raz* (Mizińska 1997, s. 61). Współczesna jednostka jest aktywna na gruncie czasu terażniejszego, ale funkcjonuje także w czasie przeszłym dzięki pamięci (Majchrzak 2014) i czasie przyszłym poprzez kreowanie wizji dalszego życia, tworzenie bliższych lub dalszych perspektyw własnego jestestwa.

Prezentowana prawidłowość wymaga od człowieka umiejętnego czerpania z zasobów przeszłości na potrzeby terażniejszości i przyszłości – dnia dzisiejszego i jutrzejszego, w celu zaplanowania dalszego rozwoju oraz konstruowania własnej tożsamości, która nie jest obecnie „dana”, ściśle określona przez status urodzenia, ale „zadana” (Bauman 2007, 2012). Dla pedagogiki ważne jest, aby jednostka została stosownie przygotowana do sprostania wyzwaniom związanym ze zjawiskiem nakładania się czasów, a tym samym, aby została wyposażona w zestaw niezbędnych kompetencji, które pozwolą zrozumieć, że przeszłość interpretowana jest przez pryzmat terażniejszości, aktualnej (samo)świadomości (Hudzik 2000).

Pomocny w realizacji tego odpowiedzialnego zadania może być odpowiednio zaplanowany i zrealizowany proces edukacyjny, który zostanie zbudowany wokół przedmiotu balansującego na granicy trzech czasów. Możliwość tę stwa-

rzają miejsca pamięci, które funkcjonują symultanicznie na poziomie czasu przeszłego i teraźniejszego, a docelowo również przyszłego, umożliwiając podejmowanie prób wielopłaszczyznowego spojrzenia na fakt historyczny:

- z perspektywy osób/wydarzeń, które dane miejsce upamiętnia (czas przeszły);
- z punktu widzenia jednostek upamiętniających, odpowiedzialnych za formę i poniekąd treść danego miejsca, pragnących oddziaływać w ten sposób na kolejne pokolenia (czas przeszły i przyszły);
- z pozycji człowieka współczesnego – odbiorcy miejsca pamięci, odczytującego dane miejsce, nadającego mu własne znaczenie, które może uwzględnić podczas planowania przyszłości (czas teraźniejszy i przyszły).

Wnioskować zatem można, że uczenie (się) skonstruowane wokół miejsca pamięci pozwala na wykonanie zadania, jakie przed pedagogiką postawił Z. Cackowski. Jednakże do jego pełnej realizacji przyczyniła się dopiero zaistniała we współczesnej historiografii zmiana paradygmatyczna. Dzięki niej stało się bowiem możliwe wygenerowanie przestrzeni dla miejsc żywej pamięci, których zbiór wykracza poza usankcjonowane zwyczajowym myśleniem kanony.

Owo paradygmatyczne przesunięcie zasadza się na skierowaniu zainteresowania historyków z ustalania obiektywnych faktów na sposób, w jaki przeszłość jest/została zapamiętana. Coraz częściej historycy zajmują się nie tyle samą przeszłością, co jej społecznym obrazem w świadomości poszczególnych podmiotów. Kategorią, której podporządkowany jest ów proces jest właśnie „pamięć”, która jest wieloraka, polifoniczna, różnorodna, kontekstualna, nieustannie ewoluująca i choć mnoga/zbiorowa, to jednocześnie indywidualna (Nora 2001, 2009; Traba 2007).

Nobilitacja pamięci umożliwiła odkrywanie fragmentów dziejów zepchniętych dotychczas na margines obowiązującego dyskursu. Dała szansę na zadośćuczynienie upokorzonym oraz deprecjonowanym jednostkom czy grupom poprzez umożliwienie im zaprezentowania własnej wersji zdarzeń, częstokroć odmiennej od tej, która funkcjonuje w wielkich narracjach upowszechnianych przez władzę, autorytety, a nawet uczonych. A także przyczyniła się do utraty przez historyków monopolu na interpretowanie przeszłości, ustalanie faktów, przytaczanie dowodów, wręcz objawianie prawdy, umacniane przez postrzeganie historii wyłącznie w kategoriach nauki. Współczesny historyk nie jest jedynym „producentem przeszłości”, dzieli tę rolę m.in. z sędziami, świadkami danych zdarzeń, prawodawcami czy mediami (Nora 2001).

Nadejście w historii „czasu pamięci” odcisnęło również swoje piętno na teorii i praktyce związanej z miejscami pamięci. W tradycyjnym ujęciu miejsca pamięci postrzegane były (ale i są), jako (...) *grób lub cmentarz wojenny, nieruchomość lub obiekt budowlany albo jego posiadłość, upamiętniające postaci lub wydarzenia znaczące dla narodu i państwa, w szczególności pomnik, krzyż przydrożny, kapliczka, kopiec, tablica pamiątkowa* (Pinkiewicz-Gara, 2009, s. 154).

Zgodnie z tą definicją nadrzędnym celem istnienia zobiiektywizowanych i „usakralizowanych” zarazem miejsc pamięci jest wspomaganie kształtowania świadomości narodowej obywateli danego państwa. Tak pojmowane miejsca pamięci mają wyłącznie materialną/przestrzenną postać, są pełne patosu i częstokroć posiadają martyrologiczną wymowę.

Paradygmaticzna zmiana, która zachodzi w naukach historycznych znacznie rozszerza zakres pojmowania miejsc pamięci. Współcześnie miejscami pamięci wbrew topograficznej sugestii określa się wszelkie niemal przejawy obecności przeszłości we współczesności (Kończal 2007). Prowadzi to do tego, że za metaforyczne miejsca pamięci – ważne nie tylko z punktu widzenia narodu, ale również innych, znacznie mniejszych grup społecznych – uznawać można nie tylko miejsca geograficzne czy architektoniczne, ale także realne i mityczne postaci, wydarzenia, pieśni, hasła, symbole, teksty literackie, święta, rytuały, zdjęcia czy też tradycję rozumianą zarówno w kategoriach regionu, grupy zawodowej, rodziny, jak i (...) *drobnych, często niezauważalnych wydarzeń, które z czasem nabierają jakiegoś znaczenia* (...) (Unger 2009, s. 197).

Za prekursora badań nad społecznymi, kulturowymi i politycznymi aspektami miejsc pamięci, wykraczającymi poza ich tradycyjne ujęcie i mieszczącymi się w kategorii żywej historii (bazującej na zindywidualizowanej i zdemokratyzowanej pamięci osadzonej w heterogeniczności mikroświatów społecznych), uznać należy Pierre’a Norę. Według tego francuskiego historyka miejsca pamięci są (...) *fundamentalnymi resztkami, najwyższymi wcieleniami pamięciowej świadomości, ledwie ocalałej w epoce historii, która przywołuje pamięć, gdyż ją porzuciła. Ukazują się dzięki derytualizacji naszego świata – tworząc, manifestując, ustanawiając, konstruując, dekretując i podtrzymując siłę postępu lub woli* (...). *Są jednocześnie proste i dwuznaczne, naturalne i sztuczne, bezpośrednio dostępne w konkretnym zmysłowym doświadczeniu i podatne na najbardziej abstrakcyjne przekształcenia* (Nora 2009, s. 6).

Cytowany badacz, formułując zasadniczy cel istnienia/powoływania do życia miejsc pamięci zwraca uwagę na ich znaczeniową wieloznaczność. Podkreśla, że poprzez swoją metaforyczność funkcjonują one, aby: „zatrzymać czas”, „zablokować proces zapomnienia”, „unieśmiertelnić coś martwego”, „zmaterializować coś niematerialnego”. Bowiernie miejsca pamięci są w stanie przekazać ogrom treści przy jednoczesnym wykorzystaniu minimalnej liczby znaków, dysponują zdolnością ewoluowania, permanentnego odradzania swoich znaczeń i niezliczoną ilością interpretacji (Nora 2009).

A. Szpociński zaznacza, że tak szeroki sposób rozumienia miejsc pamięci sprawia, że atrybut ich materialności staje się kwestią drugorzędną: *Miejsca, o których jest tu mowa, mogą być rozumiane metaforycznie, jako jakiegokolwiek znaki i symbole, które skupiają na sobie uwagę, ponieważ podejrzewa się, że są depozytariuszami przeszłości* (Szpociński 2009, s. 15). Takie poszerzenie zakresu pojęcia miejsce pamięci jest uzasadnione, gdyż zarówno terytorialne, jak i metaforyczne miejsca pamięci wyróżniają się specyficznymi cechami wspól-

nymi: są własnością określonych zbiorowości i zabezpieczają takie lub inne, istotne z punktu widzenia danej grupy społecznej idee, normy, postawy, wzory zachowań itp. Różnica pomiędzy nimi polega jedynie na tym, że w pierwszym wypadku „własność” pojmować można dosłownie, w drugim symbolicznie, gdyż w pierwszym oznacza „fizyczną” możliwość nawiedzenia określonych miejsc, a w drugim perspektywę powoływania się na nie jako na własną przeszłość (Szpociński 2009).

Można zatem stwierdzić, że posłużenie się przestrzenną metaforą miejsca w kontekście nieprzestrzennych miejsc pamięci nie jest nadużyciem. Jak zapewnia A. Szpociński, *imiona osób (na przykład margrabia Wielopolski), nazwy zdarzeń (na przykład wrzesień 1939) i wytwory kultury (na przykład Ostatnia wieczerza) niczym miejsca wykopalisk archeologicznych mogą stać się obszarem niekończących się poszukiwań, odkrywających coraz to nowe, niedostrzeżone lub niedoceniane wcześniej aspekty minionej epoki* (Szpociński 2009, s. 15). Należy jednak pamiętać, że fundamentem każdego – zarówno fizycznego, jak i metaforycznego miejsca pamięci – jest legitymowanie się dwiema podstawowymi własnościami: po pierwsze dane wydarzenia, jednostki, wytwory kulturowe muszą być interpretowane w potocznej świadomości jako własność określonych grup lub zbiorowości, po drugie postrzegane jako skarbnica nie tylko jednej konkretnej wartości, lecz mnogości rzeczy ważnych uniwersalnie (Szpociński 2009). Przy takim sposobie rozumienia miejsca pamięci stają się jedną z form dochowania wierności przodkom i własnemu dziedzictwu oraz ocalenia go dla następnych pokoleń. Funkcjonują jako miejsca żywej pamięci, gdyż potrzeba identyfikowania się, utożsamiania się z nimi ma podłoże wewnętrzne, a nie zewnętrzne. Nie jest zdeterminowana odgórnymi nakazami, presją aktualnie obowiązującej „polityki pamięci” kreowanej m.in. przez partie polityczne, ugrupowania wyznaniowe czy ideologiczne, grupy wpływów narodowych czy ponadnarodowych, ale osobistą koniecznością.

Z pedagogicznego punktu widzenia istotne jest, że potencjał edukacyjny miejsc żywej pamięci umożliwia im funkcjonowanie na poziomie czasu przyszłego. Miejsca te nie tylko pozwalają na bezpośrednie odczuwanie i spotkanie z historią, kulturą i szeroko rozumianym Innym – co uczy tolerancji i empatii, ale również ułatwiają odniesienie się do rodzimego/lokalnego kapitału. Stanowią one mogą impuls do międzykulturowego dialogu wolnego od uprzedzeń i stereotypów etnicznych, opartego na zasadach wymiany wartości i gotowości do zaakceptowania odmienności (Kranz 2009; Theiss 2006). Co ważne – miejsca żywej pamięci inspirują do podejmowania prób wielopłaszczyznowego spojrzenia na fakt historyczny. Są mianownikami, w którym spotykają się różnorodne interpretacje dokonywane przez ludzi z różnych grup społecznych, pokoleń, narodowości, co w konsekwencji może pomóc jednostce zrozumieć heterogeniczność i kontekstualność świata oraz konieczność weryfikacji docierających do niej informacji, które w umiejętny sposób należy pozyskiwać z różnych źródeł, aby podejmować obiektywne decyzje. Są także katalizatorami myślenia

historycznego, które ułatwia analizowanie faktów historycznych, a także rozpatrywanie współczesnych wydarzeń w szerszej perspektywie czasowej – z uwzględnieniem kontekstu dziejowego (Kranz 2009). Poprzez zakorzenienie w przeszłości mogą inicjować myślenie przyczynowo-skutkowe oraz uczyć odpowiedzialności za własne czyny.

Fazy edukacji zbudowanej wokół miejsc żywej pamięci

Potencjał edukacyjny miejsc żywej pamięci, który *oznacza konieczność wiązania wiedzy historycznej, społecznej, etycznej dotyczącej tego, co było, jest i co może być, mówienia o świecie wartości i antywartości, refleksji nad przeszłością, a zarazem działaniem na rzecz przyszłości, zajmowania się przedstawicielami różnych narodów, religii i tradycji* (Barwińska 2007, s. 267) wydobyć można w procesie dydaktycznym wykorzystującym uczenie się w działaniu. Proces ten daleki jest od tradycyjnie pojmowanej edukacji historycznej związanej z arbitralnie wyselekcjonowanymi przez zewnętrzne organy miejscami pamięci narodowej podporządkowanej dydaktyce technologicznej i służącej konstruowaniu tożsamości narodowej. Edukacji zgodnej z interesami danej państwowości oraz będącej gwarantem jej trwania, w której przekazywana wiedza, przede wszystkim o charakterze faktograficznym, uchodzić ma za obiektywną dzięki przesyceniu datami, nazwiskami i liczbami. Transmisja tego rodzaju wiedzy, rejestrowanie jej w umysłach uczących się leży w gestii nauczyciela, który w tym celu posługuje się przede wszystkim metodami podającymi, np. wykładem. Zaś miernikiem skuteczności podejmowanych przez uczącego wysiłków jest ilość informacji zapamiętanych przez uczące się osoby, których dotychczasowe doświadczenia, przemyślenia i odczucia są w czasie działań edukacyjnych ignorowane.

W działaniach pedagogicznych skoncentrowanych na miejscach żywej pamięci kwestią drugorzędną jest reprodukcja określonych treści, gdyż pozyskiwana wiedza jest m.in. rezultatem interakcji zachodzących między uczestnikami procesu edukacyjnego. Istotą tego typu działań jest perspektywa zrozumienia, internalizacji, „przepracowania” konkretnych miejsc pamięci, które rozpatrywane są nie tylko pod kątem warstwy faktograficznej, ale przede wszystkim możliwości oddziaływania na sferę afektywną. Kwintesencją tego procesu edukacyjnego jest jego przebieg, możliwość uczestnictwa w nim, a tym samym definiowania lub redefiniowania własnej osoby, perspektywa wzbogacania tożsamości o nowe elementy, a również rozwijania umiejętności uczenia się. Nabywanie zdolności pamiętania, która nie prowadzi do zniewolenia, ale ubogaca poprzez zakorzenienie we własnej małej ojczyźnie, grupie zawodowej, rodzinie itp. O doborze miejsc żywej pamięci będących osnową działań edukacyjnych zmierzających do dochowania wierności własnej przeszłości decydują samodzielnie ich uczestnicy. W tak pojmowanym procesie edukacyjnym na nauczycielu, którym może być zarówno wykwalifikowany pedagog, jak i pracownik

muzeum czy działacz społeczny, spoczywa wiele zobowiązań. Przede wszystkim powinien on być refleksyjnym organizatorem, jednostką gotową do nadawania rozwojowego i edukacyjnego charakteru elementom świata codziennego (Maleski 2010), osobą wspierającą swoje działania edukacyjne na dialogu z uczącymi się i zachęcającą ich do zgłaszania własnych pomysłów czy autorefleksji. Wytworzeniu tego typu partnerskich relacji, a także uczeniu się siebie i od innych sprzyja osadzenie procesu dydaktycznego w metodologicznych ramach badań w działaniu i zastosowanie metod opartych na pracy zespołowej, jak np. organizacja gier miejskich i uczestnictwo w nich (Majchrzak 2013).

Bazujące na metodologii *action research* projekty edukacyjno-badawcze zmierzające do zainspirowania ich uczestników do tworzenia indywidualnych alfabetów miejsc żywej pamięci podzielić można na dwa zasadnicze etapy: fazę przygotowawczą i zasadniczą fazę realizacji projektu otwartą na szeroko rozumianych beneficjentów działań przygotowanych przez jego stałych partycypatorów. Pierwszą z nich cechuje długoterminowość (może ona trwać powyżej kilku miesięcy), systematyczność i cykliczność. Przymioty te zapewniają procesowi dydaktycznemu efektywność. Pozwalają na podniesienie jakości prowadzonych działań edukacyjnych, ewaluację wypracowanych zasad i zastosowanych środków, a jednocześnie umożliwiają rozwój zaangażowania prowadzącego do silnego identyfikowania się poszczególnych osób biorących w nich udział z konkretnymi miejscami. W fazie tej uczestnicy projektu dokonują diachronicznego opisu wybranych miejsc żywej pamięci oraz organizują różnorodne działania (najczęściej o charakterze performatywnym) służące popularyzacji wiedzy na ich temat.

Czas trwania fazy drugiej jest znacznie krótszy (zazwyczaj nie przekracza kilku godzin). Zgodnie z zaleceniami Tomasza Kranza jest to z reguły epizodyczne doświadczenie edukacyjne wyróżniające się emocjonalnością i dużą ilością bodźców wizualnych (Kranz 2009). Polega ono na publicznej prezentacji wyników pracy stałych uczestników projektu szerokiemu gronu odbiorców i umożliwia uczenie (się) obu tych grup. Pozwala organizatorom na praktyczne sprawdzenia się w roli edukatorów i bezpośrednią ocenę efektywności podjętych przez siebie działań.

Zaprezentowane fazy łączyć powinno podporządkowanie idei dialogu (Červinková 2012) i konieczność zaplanowana ich w taki sposób, by w pełni skorzystać z potencjału edukacyjnego zawartego w miejscach żywej pamięci. Powinny one rozwinąć w ich uczestnikach, a zarazem twórcach, zdolność krytycznego myślenia, pobudzić ich do współdziałania, merytorycznej dyskusji, wzbogacenia tożsamości o nowe elementy oraz rozwoju kompetencji społecznych, obywatelskich, interkulturowych i etnograficznych oscylujących wokół widzenia/dostrzegania, a nie tylko patrzenia (Červinková 2012).

Realizacja tych celów jest możliwa dzięki osadzeniu procesu dydaktycznego w ramach edukacyjnych badań w działaniu, które (...) w coraz mniejszym stopniu postrzegane są jako »badawcza metodologia«, zaś coraz bardziej stają

się »filozofią życia«, wspierającą transformację oświatowej organizacji oraz inicjującą zmiany świadomości uczestników *action research*, stających się aktywnymi, refleksyjnymi podmiotami, dążącymi do osobistego i społecznego upelnomocnienia (Wołodźko 2010, s. 118).

Procedura badań w działaniu pozwala ich uczestnikom uczyć się od siebie nawzajem, zdobywać wiedzę teoretyczną i doświadczenie praktyczne. Stwarza warunki do inicjowania rozwoju ludzi, motywuje ich do dalszego samodoskonalenia i kontynuowania działań podjętych w czasie trwania projektu. Przygotowuje do krytycznej analizy własnego działania, która uwzględnia jego kontekstualność i ocenę możliwych rezultatów, a tym samym podnosi efektywność funkcjonowania we współczesnej, permanentnie zmieniającej się rzeczywistości (Siarkiewicz, Trębińska-Szumigraj, Zielińska-Pękał 2012; Smolińska-Theiss, Theiss 2013).

Podsumowanie

Zaakcentowana wielowymiarowość miejsc żywej pamięci i złożoność ich istoty sprawiają, że zbudowany wokół nich proces edukacyjny umożliwia odniesienie się do przeszłości w teraźniejszości na rzecz przeszłości. Sprawia, że mogą one być zarówno impulsami/katalizatorami edukacji formalnej, pozaformalnej, jak i nieformalnej, edukacji skierowanej do wszystkich grup wiekowych, w czasie której rozwijana jest wiedza, umiejętności oraz postawy. Dzięki symbolicznej naturze miejsca żywej pamięci mogą stać się inspiracją do autorefleksji, impulsem do dalszych poszukiwań oraz samowychowania i samokształcenia, które nabiera szczególnego znaczenia w kontekście edukacji przez całe życie. Co ważne, cele i praktyka edukacji zorientowanej na miejsca żywej pamięci może być powiązana z uczeniem się: eksperymentalnym, problemowym, przez biografię (miejsca), w działaniu, sytuacyjnym, kontekstualnym, edukacją: środowiskową i ekologiczną, demokratyczną, multikulturalną, regionalną i bio-regionalną (Grunewald 2003).

Bibliografia

1. Barwińska D. (2007), *Kształcenie w miejscach pamięci a społeczeństwo wiedzy. Pedagogika miejsc pamięci (Gedenkstättenpädagogik)*, [w:] W. Horyń, J. Maciejewski (red.), *Nauczyciel andragog w społeczeństwie wiedzy*, Wrocław.
2. Bauman Z. (2012), *Sztuka życia*, Kraków.
3. Bauman Z. (2007), *Tożsamość ze spiżarni, tożsamość ze sklepu*, [w:] A. Gromkowska-Melosik (red.), *Kultura popularna i (re)konstrukcje tożsamości*, Poznań – Leszno.
4. Cackowski Z. (1995), *O problemach aksjologicznych, które wymagają od pedagogów namysłu*, „Rocznik Pedagogiczny”, t. 17.

5. Červinková H. (2012), *Nauczanie do zmiany społecznej. Uczestniczące badania w działaniu ludzi młodych i zaangażowane badania etnograficzne: studium przypadku*, „Forum Oświatowe”, nr 1(46).
6. Hudzik J. (2000), *Pamięć i czas w kulturze, filozofii i pedagogice: zarys zagadnienia w ujęciu hermeneutycznym*, Gdańsk.
7. Kończal K. (2007), *Polsko-niemieckie miejsca pamięci*, „Borussia. Kultura. Historia. Literatura”, nr 41(41).
8. Kranz T. (2009), *Edukacja historyczna w miejscach pamięci. Zarys problematyki*, Lublin.
9. Kwiatkowska H. (2001), *Czas, miejsce, przestrzeń – zaniedbane kategorie pedagogiczne*, [w:] A. Nalaskowski, K. Rubacha (red.), *Pedagogika u progu trzeciego tysiąclecia*, Toruń.
10. Levine R. (2014), *Różnimy się czasem*, „Polityka”, nr 9 (2947).
11. Majchrzak K. (2013), *Gra miejska „Studenci UMK wobec miejsc (nie)pamięci”*, „Dyskursy Młodych Andragogów”, t. 14.
12. Majchrzak K. (2014), *O potencjale pamięci*, [w:] A. Semenowicz, H. Solarczyk, A. Szwech (red.), *Inspiracje pedagogią freinetowską*, t. I: *Studia, źródła, wspomnienia dedykowane Halinie Semenowicz*, Toruń.
13. Malewski M. (2010), *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wrocław.
14. Mizińska J. (1997), *Sztuka zapominania*, [w:] *Pamięć, miejsce, obecność*, red. J.P. Hudzik, J. Mizińska, Lublin.
15. Nora P. (2001), *Czas pamięci*, „Res Publica Nowa”, nr 7.
16. Nora P. (2009), *Między pamięcią i historią: Les lieux de Memoire*, „Tytuł Roboczy. Archiwum”, nr 2.
17. Nora P. (2007), *W poszukiwaniu europejskich miejsc pamięci*, „Borussia. Kultura. Historia. Literatura”, nr 41.
18. Siarkiewicz E., Trębińska-Szumigraj E., Zielińska-Pękał D. (2012), *Edukacyjne prowokacje. Wykorzystanie etnografii performatywnej w procesie kształcenia doradców*, Kraków.
19. Smolińska-Theiss B., Theiss W. (2013), *Badania w działaniu w pedagogice społecznej – między tradycją a współczesnymi zadaniami*, [w:] H. Červinková, B.D. Gołębiak (red.), *Edukacyjne badania w działaniu*, Wrocław.
20. Szpociński A. (2008), *Miejsca pamięci (lieux de memoire)*, „Teksty Drugie”, nr 4.
21. Święty Augustyn (1982), *Wyznania*, Warszawa.
22. Traba R. (2009), *Historia wzajemnych oddziaływań (Beziehungsgeschichte) i konstrukcja „miejsc żywej pamięci (lieux de memoire)? Przypadek Polski i Niemiec*, [w:] Z. Noga, M. Wessel Schulze (red.), *Pamięć polska, pamięć niemiecka od XIX do XX wieku. Wybrane problemy*, Toruń.
23. Theiss W. (2006), *Góra Kalwaria/Ger: pejzaż asocjacyjny (studium pamięci kulturowej miejsca)*, [w:] M. Mendel (red.), *Pedagogika miejsca*, Wrocław.
24. Traba R. (2007), *Polifonia pamięci*, „Borussia. Kultura. Historia. Literatura”, nr 41.
25. Unger P. (2009), *Tradycja też jest miejscem pamięci*, [w:] S. Roszak, M. Strzelecka, A. Wiczorek (red.), *Miejsca pamięci w edukacji historycznej*, Toruń.
26. Wołodźko E. (2010), *Badania w działaniu. Refleksja – wiedza – emancypacja*, [w:] H. Kędzierska (red.), *Jakościowe inspiracje w badaniach edukacyjnych*, Olsztyn 2010.

Netografia

1. Czas, <http://encyklopedia.pwn.pl/haslo/3889272/czas.html>, (20.08.2014).

The category of time in the educational process oriented at the places of (living) memory embedded in action research

Key words: place of memory, action research, time, competences

Summary: The article analyzes the issue of multidimensionality of the category of time in the educational process. Its meaning for learning places of living memory, which enables to relate to the past in the present for the future, was discussed. The paper presents the immanent properties of places of (living) memory, their simultaneous functioning at the level of the past, present and future time, which is consolidated by the paradigm change in historical studies (emergence of “time of remembrance” in history). The final part shows the stage of didactical process built around the places of living memory and formulates the thesis that embedding it within action research enhances its effectiveness.

Dane do korespondencji:

Mgr Kinga Majchrzak

Doktorantka na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu

e-mail: kingam@doktorant.umk.pl

Sylwia Słowińska

ZNACZENIE PRZESZŁOŚCI I SPOSOBY JEJ PRZYWOŁYWANIA W ODDOLNYCH INICJATYWACH SPOŁECZNO-KULTURALNYCH

Słowa kluczowe: czas, sposoby przywoływania przeszłości, oddolne inicjatywy społeczno-kulturalne.

Streszczenie: Tekst jest próbą odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób przeszłość jest przywoływana w oddolnych inicjatywach społeczno-kulturalnych i jakie znaczenie nadają jej ich twórcy. Autorka opiera się na wynikach badań zrealizowanych w orientacji interpretatywnej, a jako ramę badawczą wykorzystuje fenomenologię społeczną Alfreda Schütza. Analizując inicjatywy, autorka wyróżniła cztery kategorie ich twórców nadających przeszłości odmienne znaczenie: zakorzenieni w tradycji; sentymentalni kolekcjonerzy przedmiotów przeszłości; odkrywcy przeszłości; (re)interpretatorzy.

Czas w kulturze współczesnej

Sposób doświadczania czasu w kulturze współczesnej uległ ogromnym przeobrażeniom i skomplikowaniu. Przemiany objawiają się między innymi w kompresji czasu, zmianie relacji pomiędzy przeszłością, terażniejszością i przyszłością. Badacze (Tarkowska 2012), opisując współczesną nieprzejrystą, płynną rzeczywistość zwracają uwagę na dominację terażniejszości. Mówi się więc o kulturze „teraz”, kulturze terażniejszości, podkreślając jej nietrwałość, ulotność, szybkość, natychmiastowość, zmienność, niestabilność, nastawienie na nowość, przyspieszenie. „Koncentracja na teraz” wiąże się z włączaniem przeszłości i przyszłości do terażniejszości, ze skróceniem horyzontu czasu sięgającego w przeszłość i przyszłość. Ale jednocześnie można dostrzec ogromny wzrost zainteresowania przeszłością i pamięcią, nazywany „eksplozją pamięci”. Elżbieta Tarkowska wskazuje, iż zarówno „kultura terażniejszości”, jak i zainteresowanie przeszłością i intensyfikacja pamięci mają swoje źródła w oddziaływaniu nowych mediów i technologii komunikacyjnych, konsumpcji, kulturze popularnej. One bowiem zmieniają struktury czasu, skracają horyzont czasowy, przekształcają sposoby doświadczania przeszłości oraz mechanizmy pamięci zbiorowej (Tarkowska 2012). Jak uważa Marek Krajew-

ski, przeszłość w związku z rozwojem nowych technologii staje się „bardziej dostępna”, ale to oznacza, że ulega „popularyzacji”, traci swój status źródła sensu i podstawy tożsamości, stając się przedmiotem dostarczającym wrażeń oraz konsumpcyjnych przyjemności. Przeszłość *nie tyle kieruje naszymi działaniami i wyznacza kształt przyszłości, ile raczej bawi, śmieszy, wzrusza, dostarcza głównie wrażeń i doświadczeń estetycznych* (Krajewski 2003, s. 243). Niewątpliwie status przeszłości uległ przeobrażeniu, lecz jak twierdzi Krajewski, nadal jest ona funkcjonalna – „użyteczna i używana” (2003). W czasach zmian, niestabilności, nieprzejrzystości ludzie w większym stopniu są skłonni do zwracania się do źródeł, spoglądania w przeszłość i poszukiwania w niej stałych punktów oparcia dla tożsamości (Tarkowska 2012).

Przeszłość, teraźniejszość i przyszłość w aktualnych inicjatywach społeczno-kulturalnych – założenia badawcze

Każde zjawisko ma swój aspekt czasowy, jakieś temporalne uwikłania, pisze Elżbieta Tarkowska (1992, s. 30). „Temporalnie uwikłane” są również zjawiska z obszaru aktywności kulturalnej. W sferze aktywności kulturalnej obecnie szczególnie chętnie sięga się do przeszłości. Dawne wydarzenia, mniej lub bardziej znane postacie historyczne, tradycje autentyczne lub „wynalezione” stają się motywem przewodnim różnego rodzaju działań, wydarzeń i inicjatyw kulturalnych (Szlendak 2011). Zainteresowanie przeszłością przybiera nierzadko postać „popkulturowych flirtów” z tradycją (Grad, Mamzer 2005; Nieroba i in. 2010), w których przeszłość jest komercjalizowana, wykorzystywana jako przestrzeń zabawy, rozrywki, emocjonalnych i estetycznych doznań. Przejawia się to w cieszących się popularnością rekonstrukcjach wydarzeń historycznych, rozmaitych inscenizacjach, widowiskach, imitacjach, stylizacjach, skansenach. Lecz, jak wspomniano na wstępie, sposób doświadczania i „użytkowania” przeszłości jest różnorodny i skomplikowany, nie da się zamknąć w jednej formule. W niniejszym tekście przedmiotem zainteresowania uczyniono przeszłość uobecnianą w oddolnych inicjatywach społeczno-kulturalnych, podejmowanych przez różne podmioty ulokowane poza ramami tradycyjnych instytucji kultury: osoby działające w ramach organizacji trzeciego sektora, grup nieformalnych i samodzielnie. Kategoria pojęciowa „inicjatywy społeczno-kulturalne” oznacza, że nie chodzi tu jedynie o działania zaliczane do sfery kultury symbolicznej, lecz takie, w których często granica między kulturą symboliczną i socjetalną (Kłoskowska 1991) rozmywa się.

Odnosząc się do badań, postaram się odpowiedzieć na pytania:

- 1) Jak (w jaki sposób i w jakiej postaci) przeszłość przywoływana jest w badanych inicjatywach?
- 2) Jakie znaczenie przypisują przeszłości twórcy tych inicjatyw?

Opierać się będę na wynikach badań przeprowadzonych w roku 2012 w ramach projektu dofinansowanego ze środków MKiDN *Inicjatywy i ludzie w kulturze lubuskiej – nowe przestrzenie*. Zbadano wówczas 20 inicjatyw i ich twórców/organizatorów/ realizatorów/pomysłodawców (64 osoby).

Badania przeprowadzone były w orientacji interpretatywnej, a jako metodę zbierania danych zastosowano wywiad pogłębiony, obserwację uczestniczącą wspartą technikami wizualnymi (fotografią) oraz analizę materiałów zastanych. Ramy badawczej dostarczyła fenomenologia społeczna Alfreda Schütza (Schütz, Luckmann 2003; Schütz 2012). Zgodnie z nią świat społeczny jest rzeczywistością zinterpretowaną, konstruowaną przez aktorów społecznych nadających znaczenia swym działaniom. Badanie świata społecznego jest więc badaniem sensów, a nie surowych faktów, skoncentrowane jest na subiektywnej perspektywie aktorów społecznych i jest próbą spojrzenia na świat ich oczyma. Badanie tej rzeczywistości wymaga zatem rekonstruowania i interpretowania subiektywnych sensów. Są one, wedle Schütza, powiązane ze społecznymi, przestrzennymi i temporalnymi strukturami świata przeżywanego człowieka. Zaś sposób doświadczania czasu przez aktorów społecznych stanowi istotny wymiar sensów podejmowanych przez nich działań.

Wstępna analiza inicjatyw 18 podmiotów (z 20 przebadanych w projekcie wykluczono te, które realizowane były w ramach działalności gospodarczej) pozwoliła na wyłonienie wśród nich:

- 1) inicjatyw, w których obecne są trzy obszary czasu: przeszłość, teraźniejszość i przyszłość (inicjatywy 7 podmiotów);
- 2) inicjatyw, w których nieobecna jest przeszłość (inicjatywy 10 podmiotów);
- 3) inicjatyw, w których obecna jest tylko teraźniejszość (inicjatywy 1 podmiotu).

Rys. 1. Obszary czasu obecne w badanych inicjatywach

Inicjatywy	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
Przyszłość																		
Teraźniejszość																		
Przeszłość																		

Źródło: opracowanie własne.

Dalsze analizy odnosić się będą do działań 7 podmiotów, w których ujawnia się przeszłość. Są to inicjatywy¹:

¹ Ze względu na specyfikę badań materiał badawczy za zgodą uczestników nie był anonimizowany.

- Stowarzyszenia Nasze Zatonie (analizie poddano wywiady z 3 osobami);
- Stowarzyszenia Miłośników Kultury Łemkowskiej (dalej SMKŁ), Strzelce Kraj. (analizie poddano wywiady z 2 osobami);
- Stowarzyszenia Rozwoju i Ochrony Dziedzictwa Kulturowego Regionu „Przyjaźni Podmoklom” (dalej Stowarzyszenie „Przyjaźni Podmoklom”), Podmokle Małe, gm. Babimost (analizie poddano wywiady z 3 osobami);
- Stowarzyszenia Beit Lubsko (dalej SBL), Lubsko (analizie poddano wywiady z 4 osobami);
- Krystyny Betiuk, Bukowica – artystka-plastyk, pedagog;
- Wojciecha Jachimowicza, Szyba – regionalista, organmistrz, właściciel domu w Szybie,
- Zbigniewa Czarnucha, Witnica – pedagog, historyk, regionalista, pisarz, publicysta, działacz na rzecz dialogu polsko-niemieckiego.

Przeszłość w badanych inicjatywach społeczno-kulturalnych

W każdym z analizowanych przypadków działalność jest różnorodna i nie koncentruje się jedynie na przeszłości, jednak pojawia się tu ona jako istotny obszar aktywności. Nie mamy tu jednak do czynienia ze skostnieniem, negowaniem terażniejszości i ucieczką od przyszłości czy terażniejszości. Wszystkie trzy rodzaje czasu współistnieją ze sobą. Terażniejszość jawi się badanym jako przestrzeń działania, realizacji wyznaczonych celów, urzeczywistniania planów, rozwiązywania problemów oraz zmagania ze światem i jego zadaniami. Przeszłość uwidacznia się w myśleniu o tym, co będzie – o przyszłości inicjatywy, swojej w niej roli, w planowaniu, konstruowaniu kolejnych projektów, zamierzeniach kontynuowania aktualnych działań, modernizowania ich lub zaprzestania; w podejmowaniu działań niejednorazowych – cyklicznych, sięgających poza „teraz”, mających przynieść skutki w przyszłości. Postrzeganie przyszłości jest jednak ambiwalentne. Po pierwsze jawi się ona inicjatorom jako obszar kolejnych zadań do wykonania; nowych możliwości i nadziei na zmiany, na dalszy rozwój, szans na realizację nowych pomysłów. Po drugie jednak przeszłość traktowana jest z pewnym niepokojem. Tu jawi się ona jako przestrzeń niepewna. Niepewność dotyczy sytuacji finansowej, lokalowej, zainteresowania uczestników, wynika też z faktu, że brakuje młodych osób, które by chciały kontynuować podjęte działania. Charakterystyczne jest jednak, że horyzont przyszłości nie jest krótki. Wprawdzie większość badanych nie wybiega w planach daleko w przyszłość, planuje krótkoterminowo i koncentruje się na zadaniach bliskich, lecz nadaje skutkom swoich działań znaczenie w dalszej perspektywie: myśli o zachowaniu ciągłości kulturowej, międzypokoleniowej transmisji wartości. Obrazuje to wypowiedź jednej z osób:

Żeby nam się udało zatrzymać asymilację, żeby kilka pokoleń to jeszcze funkcjonowało... (SMKŁ_AG).

Stosunek do terażniejszości i przyszłości nie różnicuje znacząco inicjatorów, inaczej jest w przypadku ich podejścia do przeszłości. Biorąc pod uwagę, to w jaki sposób przeszłość manifestuje się w podejmowanych przez nich inicjatywach i jak odnoszą się do niej, czyli jakie nadają jej znaczenie, można podzielić badanych aktorów społecznych na kilka kategorii:

- zakorzenieni w tradycji (członkowie SMKŁ i stowarzyszenia „Przyjaźni Podmoklom”);
- „odkrywcy” przeszłości (członkowie Stowarzyszenia Beit Lubsko i Nasze Zatonie);
- sentymentalni kolekcjonerzy (Krystyna Betiuk, Wojciech Jachimowicz);
- (re)interpretatorzy przeszłości (Zbigniew Czarnuch).

Podkreślić należy, że znaczenia te odnoszą się do części działań badanych podmiotów, tej, w której obecna jest przeszłość. W żadnym z badanych przypadków inicjatywy nie koncentrują się wyłącznie na przeszłości. Zatem zaproponowane kategorie określają ich stosunek do przeszłości w podejmowanych pewnych działaniach, a nie do całej działalności.

Zakorzenieni w tradycji

Inicjatywy związane z przeszłością podejmowane przez „zakorzenionych” służą przede wszystkim utrzymaniu ciągłości kulturowej. *To jest takie przekazywanie z pokolenia na pokolenie, bo to umyka, to umyka...*, mówi jeden z badanych (SPP_S.B.).

W działaniach „zakorzenionych” przeszłość ujawnia się w pielęgnowaniu elementów kultury stanowiącej o specyfice kulturowej – grupy etnicznej (łemkowskiej) oraz rdzennej kultury Regionu Kozła².

Pielęgnowanie tradycji, pamięci o przeszłości i jej obiektów, będących nośnikami pamięci, służy podtrzymaniu granicy enklawy etnicznej, utrwaleniu różnicy pomiędzy swoimi i obcymi, jest strategią powstrzymania procesów asymilacyjnych, rozmywania się różnicy kulturowej. *Tak, jesteście Łemkami. Szkoda by było coś takiego zatracić...* (SMKŁ_P.C.) wyznaje muzyk folkowego zespołu Lemko Tower.

Pamięć przeszłości to element budowania lokalnej/etnicznej tożsamości. Istotne jest tu dbanie o międzypokoleniowy przekaz wartości i tradycji. *W tym graniu cieszymy się, że właśnie możemy kultywować tą całą działalność i przekazywać to dalszym pokoleniom, tak jak nasi dziadkowie to też robili* (SMKŁ_P.C.). Lokalne tradycje/tradycje kultury pochodzenia traktowane są jako szczególnie cenne, „największa wartość”, coś, co wyróżnia i łączy ludzi.

² Podmokle Małe położone są na obszarze Babimojszczyzny, regionu, gdzie zachował się folklor wielkopolski, ludowe stroje, pieśni i instrumenty. Gmina Babimost mieści się także na terenie Regionu Kozła, obejmującego siedem gmin na pograniczu województwa lubuskiego i wielkopolskiego, które łączy tradycja ludowa, w tym instrument – kozioł.

Tabela 1. Obecność przeszłości w działaniach „zakorzenionych”

Sposoby przywoływania przeszłości	Przykład/opis
Badanie przeszłości, poszukiwanie jej śladów	Projekt SMKŁ <i>Nasza księga</i> . Dzieci i młodzież zbierali opowieści łemkowskich mieszkańców powiatu strzelecko-drezdeneckiego, gromadzili stare fotografie, dokumenty i tworzyli drzewa genealogiczne; owocem działań była dwutomowa publikacja <i>Z łemkowskiej skrzyni</i>
Publikacje – naukowe, popularnonaukowe, literatura piękna	<i>Z łemkowskiej skrzyni. Opowieści z Ługów i okolic; Z łemkowskiej skrzyni. Opowieści z Brzozy i okolic</i> ; 2 tomy historii kościoła prawosławnego na Ziemiach Zachodnich
Imprezy tematyczne	Wieczór z kulturą łemkowską
Skanseny i izby pamięci	Skansen Maszyn Rolniczych w Podmoklach Małych; Izba Pamięci Franciszka Sarnowskiego w Podmoklach Małych
Kursy, warsztaty	Warsztaty „Ginące zawody”; lekcje języka łemkowskiego
Twórcze przetwarzanie tradycji w działaniach artystycznych	Działalność zespołu folkowego Lemko Tower
Recycling obiektów z przeszłości	Stara wieża ciśnień w Strzelcach Krajeńskich przekształcona w Centrum Kultury Łemkowskiej „Lemko Tower”
Kapele i zespoły śpiewacze	Dziecięca kapela, zespół śpiewaczy Wiwat z Podmokli Małych
Imprezy integracyjne sięgające do tradycji	Łemkowska Watra w Ługach, łemkowska Małanka; Festyn pod wiatrakiem, dożynki w Podmoklach Małych

Źródło: opracowanie własne.

W działaniach „zakorzenionych” wyraźnie uwidaczniają się trzy funkcje pamięci zbiorowej: międzypokoleniowej transmisji wartości; poświadczania autentyczności istnienia przeszłości (legitymizacyjna) oraz integracyjna (Szacka 2006). Jednocześnie, paradoksalnie, to właśnie w tej grupie obecny jest bardzo wyraźnie dalszy horyzont przyszłości. „Zakorzenieni” sięgają w planach do dalszej przyszłości, myślą o następnych pokoleniach, o przyszłości swojej grupy, swojej kultury. W całości działań bardzo mocno nastawieni są na zmianę, modernizację, rozwój:

No, bo nam zależy na tych młodych, nie chcemy, żeby hasło Łemkowie było tylko w Encyklopedii, ale żeby to była jednak żywa grupa społeczna. Mamy dużo pomysłów i planów do zrealizowania (SMKŁ_ A.G.).

Przeszłość nie jest więc obszarem, do którego wycofują się, negując terażniejszość lub bojąc się przyszłości. Budują na przeszłości, czerpią z niej, przeszłość nie jest tu ograniczeniem, balastem, reliktem. Niezwykle aktywnie działają w terażniejszości, sprawnie przystosowują się do nowych warunków i wymagań, z sukcesem pozyskują środki na działania. Cenią postęp, rozwój i innowacje.

Choć może być trudna i tragiczna, przeszłość nie jest tu problematyczna, dylematyczna w kwestii interpretacyjnej: „zakorzenieni” traktują ją jako podstawę swojej tożsamości – indywidualnej i grupowej – pozwalającą zachować

ciągłość kulturową. Ale opierać się na przeszłości nie znaczy tkwić w niej. Zakorzenie to nie zasklepienie w przeszłości. Chodzi o przechowanie jej w pamięci zbiorowej oraz wbudowywanie w teraźniejszość i przyszłość, by służyła ciągłości, a jednocześnie rozwojowi i tworzeniu nowych jakości.

Sentymentalni kolekcjonerzy przedmiotów z przeszłości

Inicjatorzy oddolnych działań społeczno-kulturalnych ze względu na swój stosunek do przeszłości mieszczący się w kategorii „sentymentalnych kolekcjonerów” prowadzą szeroką i intensywną działalność. Ich inicjatywy są różnorodne w formie, lecz skoncentrowane wokół określonych dziedzin – plastyki; regionalizmu. W części z tych działań obecna jest przeszłość. Wyróżnia ich emocjonalny, naznaczony nostalgią stosunek do przeszłości. Objawia się to w zabezpieczeniu, dokumentowaniu, gromadzeniu, kolekcjonowaniu przedmiotów z przeszłości o raczej niewielkiej wartości.

„Kolekcjonerzy” dokonują swoistego recyklingu zaniedbanych obiektów z przeszłości. Jedna z osób zakupiła pod koniec lat 80. podupadły osiemnastowieczny dwór, który częściowo jest zamieszkiwany w okresie letnim, ale stanowi przede wszystkim przestrzeń rozmaitych wydarzeń: plenerów, spotkań towarzyskich, jest siedzibą dwóch czasopism („Merkuriusz Regionalny”, „Dziedzictwo Kresowe”), stowarzyszenia, zbioru instrumentów muzycznych, wydawnictwa. Jest to niewątpliwie próba rekonstrukcji tradycyjnej kulturotwórczej roli dworu. Druga z osób w latach 90. nabyła zrujnowane poniemieckie gospodarstwo na wsi – dom z budynkami gospodarczymi. Budynki gospodarcze i ich otoczenie zostały przystosowane do rozmaitych prac twórczych – znajdują się tam pracownie i baza noclegowa dla uczestników warsztatów; miejsca do ekspozycji wykonanych prac oraz kolekcja („muzeum”) sprzętów użytku codziennego, głównie związanych z życiem i pracą na wsi.

„Sentymentalni kolekcjonerzy” kierują się świadomością, że przedmioty i obiekty z przeszłości należą do ginącego świata. Traktują je jako źródło wiedzy o kulturze, ale też jako źródło nowych pomysłów, inspirację do kolejnych działań. Przeszłość obecna jest tu zatem w różnych przedsięwzięciach związanych ze zbieraniem i zabezpieczaniem, a także eksponowaniem przedmiotów z przeszłości, bywa też rekonstruowana.

Sentymentalni kolekcjonerzy mają emocjonalny stosunek do obiektów z przeszłości. W zwykłych rzeczach dostrzegają poetycką aurę, wyjątkowość, niepowtarzalność. *One są, no zresztą przepiękne w formie – jak ja to oglądam, to się nie mogę na to napatrzeć, ja się cieszę tą formą, jak ona została przez tysiące czy setki lat wypracowywana, gdzieś tam z pokolenia na pokolenie udoskonalana, no i to... mi jest szkoda, że to ginie (K.B.).*

Tabela 2. Przeszłość w działaniach „sentymentalnych kolekcjonerów”

Sposoby „kolekcjonowania” śladów przeszłości	Przykład/opis
Badanie przeszłości i jej dokumentowanie	W. Jachimowicz, <i>Budowle drewniane, szachulcowe i kamiennie w mojej okolicy</i> , W. Jachimowicz, <i>Organy piszczalkowe w kościele pw. Wniebowzięcia Najświętszej Marii Panny w Szprotawie</i>
Publikacje	jw. W. Jachimowicz <i>Legendy dworu w Szybie</i>
Czerpanie z przeszłości w twórczości artystycznej i edukacyjnej	Kapliczki przydrożne tworzone z różnymi grupami przez K. Betiuk
„Muzea”/zbiory	Kolekcja instrumentów muzycznych we dworze w Szybie; „muzeum” przedmiotów codziennych K. Betiuk
Recycling obiektów z przeszłości	Podupadły dwór w Szybie przekształcony w przestrzeń działań społeczno-kulturalnych; gospodarstwo wiejskie w Bukowicy przekształcone w przestrzeń działań edukacyjnych i artystycznych
Wystawy+ wykłady	W. Jachimowicz <i>Tajemnicze wnętrza organów kościelnych, Dawne życie muzyczne Dolnego Śląska</i>

Źródło: opracowanie własne.

Ratują więc rzeczy codziennego użytku, o niewielkiej wartości, podupadłe, zwykłe, zaniedbane, opuszczone, wyrzucone, zniszczone przez innych. Dają im często drugie życie, życie eksponatu, przedmiotu niezwykłego, „(znowu) coś znaczącego”. Stare przedmioty codziennego użytku bowiem nie tylko giną stopniowo w sensie materialnym, ale też odchodzą w zapomnienie, gdyż przestają coś „znaczyć” dla ludzi poza tym, że są tylko jakimś dawnym (a więc może interesującym, zagadkowym, estetycznym) obiektem. K. Betiuk opowiada: *A teraz muzeum. (...) Zobaczcie, jakie eksponaty były wykopane, ze śmieci, z obornika (...), z ziemi gdzieś tam, z pola. (...) Przyjeżdżają dzieciaki tutaj ze wsi, dorośli i nie wiedzą co to jest* (K.B.). Poprzez swoją działalność badani starają się zatem przywrócić je pamięci lub chociaż trochę spowolnić proces zapomnienia: *W każdym razie jest to świat, który odchodzi na naszych oczach, no i tak trochę chciałam zachęcić to młodsze pokolenie, żeby gromadzić pewne rzeczy, pewne przedmioty...* (K.B.).

Prywatne muzea, zbiory, kolekcje charakterystyczne są dla współczesnej kultury. Są one wyrazem potrzeby nawiązania kontaktu z przeszłością. Bartosz Korzeniewski podkreśla, że gromadzone tu przedmioty pełnią rolę nośnika pamięci społecznej, stanowią oparcie dla wspomnień, przechowują wspomnienia, więc umożliwiają transmisję pamięci społecznej. Ich szczególna funkcja to poświadczenie autentyczności istnienia przeszłości (Korzeniewski 2012). Andrzej Szpociński w dowartościowywaniu przedmiotów małej wartości widzi zaspokajanie potrzeby wspólnoty miejsca, *chodzi o ukojenie nostalgii za (...) utraconym domem, który niemal przez cały wiek dwudziesty zanikał wraz z nasilającymi się procesami unifikacji* (2004, s. 60).

„Odkrywczy” przeszłości

W inicjatywach odkrywców przeszłości jest ona związana mocno z interesującą ich tematyką (historia, kultura i historia żydowska). To miłośnicy, pasjonaci. Przeszłość jawi się im jako sfera, której ślady są czymś cennym, stanowią o wyjątkowości miejsca i jego tożsamości, np. ruiny pałacu, gotyckiego kościoła, zabytkowe organy, zniszczone cmentarze żydowskie. Ich aktywność związana z przeszłością koncentruje się zatem na jej badaniu (obiektów, postaci, wydarzeń), poszukiwaniu jej śladów, opisywaniu i upowszechnianiu wiedzy o niej, a także w dużej części na zabezpieczeniu przed dalszą degradacją materialnych pozostałości przeszłości, często znajdujących się w stanie ruiny. (...) *odnalazłem w lesie dosłownie rumowisko zniszczonych nagrobków, ze wszystkich ośmiu cmentarzy, które tu były w Lubsku (...) To jest całe rumowisko przysypiane ziemią. (...) większość jednak tych nagrobków jest z piaskowca, on długo nie może leżeć, bo wietrzeje, murszeje i po prostu to, co jest do uratowania, niedługo może być po prostu stertą gruzu* (SBL_M.C.).

Tabela 3. Przeszłość w działaniach jej „odkrywców”

Sposoby odkrywania przeszłości	Przykład/opis
Poszukiwania śladów przeszłości; badanie i dokumentowanie przeszłości	Poszukiwaniu śladów kultury żydowskiej w środowisku; badanie i dokumentowanie historii Zatonia i jego zabytków oraz historii księżnej Doroty de Talleyrand, właścicielki pałacu w Zatoniu
Publikacje	J. Skorulski, <i>Zatonie. Ślady historii</i> ; publikacje na stronie internetowej Stowarzyszenia Nasze Zatonie na temat historii Zatonia; publikacje na stronie internetowej stowarzyszenia Beit Lubsko na temat historii Żydów i kultury żydowskiej.
Tematyczne imprezy (koncerty, inscenizacje, plenery)	Jesienny Koncert Muzyki Baroku w Zatoniu; Upamiętnienie 150-tej rocznicy śmierci Doroty de Talleyrand; świętojańska Noc Kupały w Zatoniu
Akcje zabezpieczania materialnych śladów przeszłości	Porządkowanie parku, ruin pałacu i kościoła w Zatoniu; porządkowanie kirkutów w Szprotawie i Zasiekach
Warsztaty i projekty edukacyjne	Spotkania z judaizmem; lekcje żywej historii, np. <i>Historia pałacu w Zatoniu i historia Doroty de Talleyrand, Zatońskie legendy</i>
Wyjazdy studyjne i wycieczki	Wycieczka śladami księżnej Doroty de Talleyrand, właścicielki pałacu w Zatoniu

Źródło: opracowanie własne.

Badani są odkrywcami przeszłości nie tylko w tym sensie, że badają, poznają, dokumentują przeszłość, ale także, a może przede wszystkim, odkrywają przeszłość dla innych. Oni bowiem przywracają pamięci zbiorowej środowiska lokalnego pewne fakty i obiekty kulturowe, które odchodzą w niepamięć. *Też chcemy ocalić to, co zostało (z kultury żydowskiej – S.S.) właśnie w naszej miejscowości, w okolicy. I tak znaleźliśmy miejsce cmentarza, dokładnie wiemy,*

co się stało z nagrobkami – to też jest ważne. Wiemy, gdzie była synagoga, gdzie mieszkali Żydzi. (...) chcemy pokazać, że byli tutaj Żydzi. Bo ludzie często nie są świadomi tego, że tutaj była taka mniejszość (SBL_M.C.).

To, co było wcześniej nieuświadomiane, nieznane, niedoceniane, traktowane jak wysypisko gruzu, chaszcze, zarośnięte ruiny, zniszczony przez korniki stary instrument, dzięki ich działaniom odzyskuje znaczenie: staje się cmentarzem żydowskim, klasycystycznym pałacem z założeniem parkowym, gotyckim kościołem, zabytkowymi organami. Poprzez swoje działania przywracają pamięci zbiorowej określone fakty, zdarzenia, postaci, obiekty lub podtrzymują pamięć o nich.

Przeszłość jawi się tu jako sfera, która wymaga troski, zabiegów, zaangażowania i wysiłku, gdyż jest czymś wyjątkowym i ważnym. Ślady przeszłości (tu zabytki) stanowią coś, co wyróżnia miejsca i czyni atrakcyjnymi oraz godnymi uwagi.

No, są to organy Meinerta, chyba pierwsze organy na naszej Ziemi Lubuskiej, dwumanualowe, czyli już takie koncertowe. (...) Odnowienie tego to, proszę sobie wyobrazić, co się dzieje, może powstać szlak koncertowy, prawda? (...) Zyskujemy, że wszyscy wiedzą o Zatoniu, że tam warto być, że tam warto przyjechać, że tam jeszcze coś ciekawego jest (...) (SNZ_H.D.).

Dla „odkrywców” ciężar pełnego zabezpieczenia materialnych śladów przeszłości jest nie do udźwignięcia, dlatego działania zogniskowane wokół niej służą również zwróceniu uwagi na historię miejsca i jego zabytki w nadziei, że znajdzie się ktoś, kto podejmie trud, zabezpieczy, odrestauruje te obiekty lub pozostałości po nich. (...) *stowarzyszenie może reklamować to miejsce i doprowadzić do tego, że ktoś się w tym miejscu zakocha tak, że postanowi się dla tego miejsca poświęcić. Bo wydaje mi się, że to jest naprawdę skarb (SNZ_J.S.).*

(Re)interpretatorzy przeszłości

W tej kategorii mieści się jedna zbadana osoba – Zbigniew Czarnuch, choć można przypuszczać, że ludzie z nim współpracujący i współtworzący inicjatywy traktują przeszłość podobnie. Z. Czarnuch to historyk, regionalista, pomysłodawca i organizator wielu działań związanych z badaniem przeszłości Witnicy i regionu (dawnej Nowej Marchii), dokumentowaniem jej, zabezpieczaniem śladów przyszłości, popularyzowaniem wiedzy o przeszłości tych ziem oraz działań na rzecz polsko-niemieckiego pojednania. Z racji zainteresowań i wykształcenia zdecydowana większość podejmowanych przez niego inicjatyw zogniskowana jest wokół problemu przeszłości. Przedstawione poniżej przykładowe formy działań, w których uobecnia się przeszłość są jedynie bardzo skromnym wycinkiem jego aktywności.

Tabela 4. Przeszłość w inicjatywach (re)interpretatorów

Sposoby „pielęgnowania” przeszłości	Przykład/opis
Badanie i dokumentowanie przeszłości	Opracowywanie historii Witnicy i regionu (dawnej Nowej Marchii), gromadzenie dokumentów i materialnych śladów przeszłości
Publikacje naukowe i popularnonaukowe	<i>Samożwańcze konsulaty. Rzecz o emocjonalnym stosunku Polaków i Niemców do tego samego skrawka ziemi</i> , książka pod red. Z. Czarnucha przedstawiająca proces zbliżenia byłych i obecnych mieszkańców Ziemi Zachodnich; Liczne monografie, m.in.: <i>Opowieść o dwóch ziemiach mieszkańców Pyrzan</i> – przedstawiająca problem przesiedleń i relacji polsko-ukraińskich; <i>Nad Wartą i wśród lasów. O dawnych i współczesnych mieszkańcach witnickich wsi</i> (wydana w języku polskim i niemieckim); <i>Witnica na trakcie dziejów</i> (wydana w języku polskim i niemieckim) Liczne artykuły w historycznych i regionalistycznych czasopismach i pracach zbiorowych na temat historii Witnicy, historii regionu, relacji polsko-niemieckich.
Opieka nad zabytkami	Opieka nad pałacem w Dąbroszynie, restauracja pawilonu parkowego tzw. Świątyni Cecylii w Dąbroszynie; remont organów, lapidarium na cmentarzu w Witnicy
Zabezpieczanie i gromadzenie przedmiotów z przeszłości	Regionalna Izba Tradycji; Park Drogowskazów i Słupów Miłowych Cywilizacji w Witnicy
Konferencje i seminaria (udział, współorganizacja)	Konferencja (z udziałem polskich i niemieckich autorów) w Słońsku poświęcona Maurycemu von Nassau; Janowi z Kostrzyna w Kostrzynie
Wykłady/referaty	<i>Refleksje autora tekstu o Żydach w Witnicy</i> ; <i>Nauczyciel historii w szkole jako reprezentant historii stosowanej</i> ; cykl wykładów z okazji 750-lecia Witnicy
Wyjazdy studyjne i wycieczki	Wyjazd studyjny w górę Warty <i>Jak mieszkańcy zwiedzanych miejscowości troszczą się o swą historyczną i kulturową tożsamość?</i> Wycieczka do Poczdamu pod hasłem: <i>Krajobraz z jeziorem i pałacem w tle</i> – szlakiem siedzib członków rodziny Hohenzollernów; Wycieczka szlakiem modernistycznej architektury Republiki Weimarskiej na ziemi lubuskiej
Współpraca z byłymi mieszkańcami powiatu gorzowskiego i organizacjami niemieckimi działającymi na rzecz pojednania	

Źródło: opracowanie własne.

W omawianej działalności chodzi nie tylko o badanie przeszłości, dokumentowanie, zabezpieczanie jej śladów w środowisku lokalnym, opracowywanie historii Witnicy i regionu, co jest pasją badanego i było jego „planem na emeryturę”. Ta pasja historyka (nauczyciela historii) spłotła się z misją na rzecz uregulowania

relacji polsko-niemieckich i pojednania między oboma narodami. Wypełnienie jej wymagało bowiem także zwrócenia się ku przeszłości i uporania z nią: *dyskomfort wynikający z faktu, że ja mieszkałem w domu, który został komuś zabrany, został wypędzony, wydziedziczony bez prawa powrotu, to dla kogoś, kto pielęgnuje w sobie odrobinę humanizmu, to jest coś, co uwiera*, twierdzi Z. Czarnuch.

Przeszłość obecna jest tu więc głównie w powiązaniu z niemiecką historią terenów zachodnich, z miejscem naznaczonym dramatycznymi wydarzeniami historycznymi II wojny światowej. Jest ona zatem obszarem, z którym należy się „rozprawić”, który należy uporządkować, który trzeba zinterpretować na nowo, by rozwiązać wewnętrzny konflikt, by określić swój stosunek do materialnych i symbolicznych śladów niemieckiej kultury, by móc podjąć dialog z Niemcami i zbudować z nimi przyjazne relacje. Wiązą się z tym zatem procesy zmiany utrwalanych przez stulecia schematów znaczeniowych i konieczność reinterpretacji przeszłości, wydarzeń i postaci:

W mojej ewolucji było uświadomienie sobie, że istnieje ojczyzna prywatna i ideologiczna, i że ideologiczna jest nosicielem egoizmu narodowego. „Co mnie Niemcy obchodzą? Mnie Polacy obchodzą!”. Mnie historia niemiecka nie interesowała, nie interesowała mnie historia tego miasta, bo to była historia nie moja. Niemiecka, obca. ...Dzięki pojęciu „mała ojczyzna” to był dla mnie przełom. Bo ten sam Fryderyk ma pomnik w Dąbroszynie i pomnik ma jego.... i w krypcie leży hrabia, właściciel majątku, który razem z Fryderykiem jeździł do Petersburga rozbiór szykować. (...) z punktu widzenia historii narodowej, Dąbroszyn to jest ośrodek antypolonizmu. Trzeba zlikwidować! Ale temu samemu Fryderykowi (...), zawdzięczamy rozwój przemysłu, zawdzięczamy połowę naszych wsi, na bagnach założył. Zawdzięczamy mu rozwój komunikacji pocztowej, zajazd tutaj zrobił... Czemu nie ruszył, to największym dobroczyńcą tej miejscowości był Fryderyk Wielki. (...) Więc póki się nie uporalem z tą małą ojczyzną i wielką ojczyzną, to nie wiedziałem, co z tym fantem zrobić. Na poziomie ojczyzny ideologicznej to jest drań. Na poziomie ojczyzny małej jest dobroczyńcą. I koniec dyskusji! Rozwiązałem to sobie. Te schematy poznawcze są niestychanie ważne.

Szczególnie istotne w zmaganiach z przeszłością są kwestie związane z wysiedleniami (Z. Czarnuch posługuje się niepoprawnym politycznie określeniem „wypędzenia”). Bowiem, jak uważa, pojednanie polsko-niemieckie wymaga rozwiązania zasadniczego problemu, *że zamieszkałem w domu komuś zagrabionym*. To zadanie traktowane jest jako moralne zobowiązanie wobec ludzi, którzy utracili swą małą ojczyznę, ale także tych, którzy nie znają i nie rozumieją dramatu wysiedleń. Wypędzenie wymaga więc interpretowania, a nawet reinterpretowania, przełamywania/demontowania schematów myślenia, nadania tym wydarzeniom nowego znaczenia, w Polsce niepopularnego, znaczenia, które nie było i nadal nie jest akceptowane przez polskie społeczeństwo. Rozprawianie się z przeszłością wysiedleń/wypędzeń wiąże się z nawiązywaniem kontaktu z byłymi mieszkańcami Ziemi Zachodnich, współpracą z organizacjami ziomkowskimi na rzecz dialogu i zachowania wspólnego (bo wszak europejskiego, a nie tylko ponemieckiego) dziedzictwa kulturowego.

Przeszłość jawi się tu jako niejednoznaczna, ambiwalentna. Z jednej strony jest podstawą zakorzenienia, z drugiej źródłem konfliktu (nie tylko wewnętrznego), dyskomfortu, przyczyną interpretacyjnego zagubienia czy sporu o interpretację. Stanowi trudne wyzwanie, z którym trzeba się uporać. Przeszłość może dzielić ludzi, ale może ich także łączyć, trzeba ją jednak uporządkować, zrozumieć, zinterpretować.

W inicjatywach i myśleniu ich autora obecny jest długi horyzont przyszłości. Regulowanie problemów przeszłości ma nie tylko znaczenie dla aktualnych kontaktów polsko-niemieckich, ale także dla przyszłych pokoleń: *Następnemu pokoleniu myśmy ten problem, można powiedzieć, uregulowali. Opuściliśmy ten świat bez pretensji do siebie, zmądrzeliśmy* (Z.C.).

Podsumowanie

Realizatorzy oddolnych inicjatyw społeczno-kulturalnych, w których spotykają się przeszłość, przyszłość i terażniejszość nie różnią się istotnie, jeżeli chodzi o podejście do terażniejszości i przyszłości, natomiast różnice można dostrzec w odniesieniu do roli, jaką w ich działaniach odgrywa przeszłość. Choć i w tu występują podobieństwa. Łączy ich bowiem przede wszystkim to, że próbują poprzez inicjowane przez siebie działania utrzymać więź z przeszłością, a zwrot ku niej nie ma charakteru ucieczkowego. Zainteresowanie przeszłością wpisuje się we współczesny trend nazywany „eksplozją pamięci”, jednak wbrew aktualnym tendencjom, nie jest tu ona traktowana jako sfera krótkotrwałej przyjemności i ulotnych doznań. Aczkolwiek motywacje emocjonalne twórców inicjatyw są silne i działania te odwołują się także do emocji uczestników/adresatów, a wśród form przywoływania przeszłości odnaleźć można i wielozmysłowe wydarzenia. Przeszłość przede wszystkim jednak jawi się tu źródłem znaczeń. Współczesna niestabilność, płynność rzeczywistości, nastawienie na „teraz”, na nowość i zmianę wywołują potrzebę zakorzenienia, przynależności, swojskości, lokalności. Przeszłość zatem jest obszarem, który daje punkty oparcia, stanowi fundament dla tożsamości. Pielęgnowanie pamięci o niej pozwala utrzymać ciągłość kulturową. Jest ona bowiem światem ważnych wartości, zdarzeń, cennych obiektów – dziedzictwa kulturowego, którego elementy odchodzą w niepamięć. To świat zagrożony zapomnieniem i degradacją, dlatego wymaga pielęgnacji i ochrony. Przeszłość jest także obszarem niejednoznaczny, problematyczny, wywołującym konflikt i interpretacyjne zagubienie, a zatem wymagającym często uporządkowania poprzez zabiegi (re)interpretacyjne. Te wszystkie sensory nakładane na przeszłość przez osoby podejmujące oddolne inicjatywy społeczno-kulturalne obecne są w ich działaniach i mobilizują do ich podejmowania.

Bibliografia

1. Grad J., Mamzer H. (red.) (2005), *Kultura przyjemności. Rozważania kulturoznawcze*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań.

2. Hałas E., *Przedmowa*, [w:] E. Hałas, (red.) *Kultura jako pamięć. Postradycjonalne znaczenie przeszłości*, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków, s. 11–14.
3. Kłoskowska A. (1991), [w:] A. Kłoskowska (red.), *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku. Pojęcia i problemy kultury*, Wiedza o Kulturze, Wrocław, s. 17–50.
4. Korzeniewski B. (2012), *O sposobach obchodzenia się z relikami przeszłości*, „Sensus Historiae”, nr 1, s. 35–47.
5. Krajewski M. (2003), *Kultury kultury popularnej*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza UAM, Poznań.
6. Nieroba E., Czerner A., Szczepański M.S. (2010), *Flirty tradycji z popkulturą. Dziedzictwo kulturowe późnej nowoczesności*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
7. Schütz A. (2012), *O wielości światów. Szkice z socjologii fenomenologicznej*, tłum. B. Jabłońska, Zakład Wydawniczy »Nomos«, Kraków.
8. Schütz A., Luckmann T. (2003), *Strukturen der Lebenswelt*, UVK Verlagsgesellschaft mbH, Konstanz.
9. Szacka B. (2006), *Czas przeszły – pamięć – mit*, Instytut Studiów Politycznych PAN, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
10. Szlendak T. (2011), *Nic? Aktywność kulturalna i czas wolny na wsi i w małych miastach*, [w:] *Stan i zróżnicowanie kultury wsi i małych miast w Polsce. Kanon i rozproszenie*, I. Bukbara-Rylska, W.J. Burszta (red.), Narodowe Centrum Kultury, Warszawa, s. 53–101.
11. Szpociński A. (2004), *Tworzenie „przestrzeni historycznej” jako odpowiedź na nostalgię*, „Kultura Współczesna”, nr 1, (62), s. 58–68.
12. Tarkowska E. (1992), *Czas w życiu Polaków*, Polska Akademia Nauk, Warszawa.
13. *Postradycjonalne znaczenie przeszłości*, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków, s. 17–42.

The meaning of the past and ways of recalling it in bottom-up social and cultural initiatives

Key words: time, ways of recalling the past, bottom-up social and cultural initiatives

Summary: The paper makes an attempt at answering the question in what way the past is recalled in bottom-up social and cultural initiatives and what meaning is ascribed to the past by their creators. The author draws upon the results of studies carried out using the interpretative orientation, and applies the social phenomenology of Alfred Schütz as a research framework. The author analyzed the initiatives and distinguished four categories of their creators, ascribing different meaning to the past: the rooted in tradition; sentimental collectors of the objects of past; explorers of future; (re)interpreters.

Dane do korespondencji:

Dr Sylwia Słowińska

Uniwersytet Zielonogórski

Wydz. Pedagogiki, Socjologii i Nauk o Zdrowiu

Zakład Animacji Kultury i Andragogiki

Al. Wojska Polskiego 86

66-077 Zielona Góra

e-mail: s.slowinska@ips.uz.zgora.pl

Alicja Kargulowa

34 LATA PORADOZNAWSTWA. „TANIEC CZASU” W BUDOWANIU DYSCYPLINY¹

Słowa kluczowe: poradnictwo, paradoznawstwo.

Streszczenie: W artykule przedstawiony jest rozwój paradoznawstwa – nauki o poradnictwie. Zostało pokazane, że w 34-letniej historii tej dyscypliny nastąpiły zmiany zarówno dotyczące przedmiotu jej badań – poradnictwa, jak i w metodologii badań. Zmiany te przebiegały w czasie przekształceń politycznych, ekonomicznych, społecznych i kulturowych w naszym kraju. Znajdowało to odbicie w stosunku władz do poradnictwa, w zmianach oczekiwań jego klientów i w pracy doradców. Ponieważ celem artykułu jest pokazanie rozwoju dyscypliny, a nie opis praktyki, jego treść dotyczy zmian, jakie w tym czasie zaszły w metodologii badań. Artykuł został podzielony zgodnie z pojawianiem się w badaniach kolejnych paradygmatów: neopozytywistycznego, humanistycznego, krytycznego i postmodernistycznego, a także przedstawiony w nim został współczesny stan badań paradoznawczych. Nieprzewidywalność perspektyw czasowych dokonujących się zmian w poradnictwie i jego kontekstach oraz w nakładaniu się paradygmatów w podejściu do przedmiotu badań określone zostały „tańcem czasu”.

Początki

Paradoznawstwo to nauka o poradnictwie. Jego wyodrębnianie się wśród innych dyscyplin naukowych nie powinno być traktowane jako coś wyjątkowego w historii nauki. Stefan Nowak najogólniej odróżniał dwa sposoby kształto-

¹ Na temat rozwoju paradoznawstwa jako dyscypliny naukowej mówiłam na międzynarodowej konferencji „Poradnictwo kariery i dialog dla zrównoważonego rozwoju” zorganizowanej z okazji otwarcia Katedry UNESCO na Uniwersytecie Wrocławskim. Tam także analizowałam rozwój tej dyscypliny ze względu na zmiany paradygmatu w badaniach nad poradnictwem, jednakże nie tyle interesowały mnie wówczas rodzaje czasu, w którym zachodziły te zmiany ani czas w jego ontologicznym aspekcie, ile zmiana orientacji metodologicznej prowadzonych badań i namysł naukoznawczy nad samym paradoznawstwem.

wania się dyscypliny. Pierwszy z nich polega na tym, że odkryte zostają nowe nieznanne dotychczas zjawiska, przedmioty czy sformułowane nowe prawidłowości bądź też zastosowane zostaną nieznanne dotąd metody analizy zjawisk i praw znanych uprzednio. Jednocześnie zaproponowana zostaje nazwa dla nowej dyscypliny naukowej. I sposób drugi poprzez wyodrębnienie pewnej grupy problemów przez badaczy opowiadających się jako przedstawiciele tej dyscypliny podejmujący wspólny wysiłek w celu jej rozwoju (Nowak 1970). Poradownawstwo zdaje się powstawać w drugi sposób, czyniąc przedmiotem swoich dociekań poradniczą praktykę jako odrębną sferę działań społecznych i sposobów postępowania pojedynczych ludzi.

W tej wypowiedzi chciałabym przybliżyć w bardzo dużym skrócie wyniki przemyśleń własnych i innych osób włączających się w budowanie poradownawstwa w okresie, który wyznaczają dwie daty: 26–28 listopada 1979 i 26–27 listopada 2013 r. Upływ czasu dzielący te daty wydaje się czytelny w pomiarach tygodniowych, miesięcznych czy rocznych i wynosi dokładnie 34 lata. Równie łatwo wskazać jego wymiar historyczny („Solidarność”, strajki, stan wojenny, okrągły stół, mur berliński, pierwsze demokratyczne wybory, odzyskanie pełnej wolności, budowanie neoliberalnej gospodarki rynkowej). Jednakże analiza sposobów naukowotwórczego myślenia w tym okresie wymyka się chronologii. Czas, w którym podejmowano i porzucano dyskusje dotyczące poszczególnych problemów natury praktycznej, teoretycznej, metodologicznej i naukowawczej ani nie był wyłącznie czasem ciągłym, ani sekwencyjnym, ani monochromicznym ani synchronicznym. Wszystkie te rodzaje czasu można tu odnaleźć, dlatego pozwoliłam sobie, wzorując się na tytule książki Edwarda Halla *Taniec życia* (1999), określić „tańcem czasu” to, jak był on wykorzystywany.

Zacznę od pierwszej daty. 26–28 listopada 1979 r. odbyło się ogólnopolskie seminarium naukowe, którego jednym z celów miało być tworzenie nauki – poradownawstwa. Natomiast 26–27 listopada 2013 roku miała miejsce międzynarodowa konferencja towarzysząca powołaniu Katedry UNESCO Całozyciowego Poradnictwa Zawodowego na Uniwersytecie Wrocławskim. Na tej konferencji m.in. przedstawiony został polski dorobek w zakresie badań nad poradnictwem, co tutaj częściowo też robię. Rozpocznę od wyników dyskusji na seminariach.

Swój udział w seminarium organizowanym w odstępach dwuletnich (potem rzadszych) od 1979 do 1995 roku może odnotować kilkunastu psychologów, a wśród nich: profesorowie Marian Kulczycki, Zbigniew Skorny, Maria Porębska, Zofia Ratajczak, Katarzyna Popiołek, Henryk Kaja, Maria Straś-Romanowska i dr Marian Jędrzejczak; kilkunastu pedagogów, a przede wszystkim profesorowie: Wanda Rachalska, Stefania Słyszowa, Teresa Hejnicka-Bezwińska, Teresa Kukołowicz, Bożena Wojtasik, Krystyna Ferenz; kilku andragogów, a więc profesorowie: Olga Czerniawska, Józef Kargul, Mieczysław Malewski, Ewa Kurantowicz; kilku socjologów: profesorowie Maria Trawińska, Janusz Goćkowski, Kazimierz Frieske i inni badacze, jak: lekarze: prof. Włodzimierz

Fijałkowski, dr Aldona Sito; językoznawca prof. Jan Miodek; inż. rolnik dr Nikodem Sakson; prawnik prof. Henryk Dolecki; kulturoznawca prof. Adam Nobis. Gośćmi zagranicznymi seminarium byli prof. Brend-Joachim Ertelt i dr Bernhard Jenschke. Wystąpienia ich i innych uczestników wydane zostały drukiem w kilkutomowych materiałach pokonferencyjnych pod ogólnym tytułem *Poradnictwo we współczesnym społeczeństwie* w Wydawnictwach Uniwersytetu Wrocławskiego.

Poradownictwo ciągle jest nauką bardzo młodą, a jej powstanie i rozwój przypadł w naszej rzeczywistości na okres dynamicznych zmian modyfikujących cele i kształt realnego poradnictwa². Na czas przełomów paradygmatycznych w badaniach naukowych, wiążących się ze zmianami zarówno w spojrzeniu na rolę samej nauki, jak i uprawiających ją badaczy. Postaram się wskazać te przemiany i zwroty, mając na uwadze na czas, w jakim występowały i próbując określić jego rodzaje.

Nurt neopozytywistyczny w poradownictwie

Badania rozpoczęliśmy w paradygmacie neopozytywistycznym w czasie historycznym określanym jako czas komunizmu. Z perspektywy lat jestem skłonna ocenić ten okres dla początków tworzenia dyscypliny jako korzystny, mimo że możliwość prowadzenia dyskusji, zwłaszcza na forum międzynarodowym była ograniczona, a wymagania stawiane nauce nie odróżniały zbytnio nauk przyrodniczych i humanistycznych. Były to wymagania niezmiernie trudne do spełnienia w odniesieniu do badania i opisywania tak złożonego zjawiska społecznego, jakim jest poradnictwo. Nie dopuszczały bowiem zbytniej – dla pierwszych prób określania się nauki niebezpiecznej, choć czasem niezbędnej – dowolności, tak w prowadzeniu badań, o jaką mogli pokusić się przedstawiciele młodej dyscypliny, jak i sposobu opisu ich wyników. Wychodząc z lektury książki Ervina Laszlo (1978) *Systemowy obraz świata*, na okładce której możemy przeczytać, że *człowiek jest częścią majestatycznej katedry, której ład i prostotę, mimo zawłości szczegółów budowy, ogarnąć można jednym spojrzeniem*, starano się sprostać naukoznawczym rygorom.

W pedagogice poradnictwo traktowano jako podsystem systemu wychowawczego. Psychologowie, badając „człowieka w sytuacji”, w tym wypadku poradniczej, traktowali go przede wszystkim jako element innych układów: rodziny, grupy zawodowej, społeczności lokalnej itp. Przed ukazaniem się u nas prac Pierra Bourdieu, nie używając jego języka, zwracano w badaniach uwagę na rolę habitusu i kapitału społecznego osób związanych z poradnictwem, traktując je jednak jako zmienne, a nie jako czynniki ważne w społecznej grze. Odnoszono się zatem w jakimś sensie do przeszłego czasu osobistego badanych, po

² Zmiany, jakie zachodziły w tym czasie w polskim poradownictwie, przedstawione zostały w innych opracowaniach (Kargulowa 2010; Wojtasik 2010; 2012).

to, by analizując ich terażniejszość, wnioskować o ich przyszłości w warunkach stwarzanych im przez opiekuńcze państwo.

Ze względu na potrzebę porozumiewania się badaczy pochodzących z różnych dyscyplin niejako zmuszeni zostaliśmy do wypracowania języka. Wyjaśnień doczekały się takie terminy jak poradnictwo, poradnia, doradca, radzący się (klient, pacjent), sytuacja poradnicza, poradownictwo (por. Kargulowa 1986; 2004–2011). Ten pozytywistyczny sposób uprawiania refleksji nad poradnictwem zaowocował też wykryciem dwóch prawidłowości: (1) korelacji między poziomem wykształcenia ludzi a ich sposobem korzystania z pomocy doradcy. Osoby wyżej wykształcone chętniej współpracowały z poradnią; (2) związku między podejściem doradcy do radzącego się a chęcią korzystania z pomocy w rozwiązywaniu różnego rodzaju problemów. W problemach głębszych, psychologicznych preferowano doradcę liberalnego przy rozwiązywaniu spraw życia codziennego (spraw technologicznych, bytowych) – doradcę dyrektywnego (por. Wojtasik, 1993b). W tym nurcie badań dokonaliśmy także naukowych opisów różnych poradni (np. Czeniawska 1977).

Ten sposób uczestniczenia w budowania poradownictwa skłonna jestem określić jako wykorzystywanie przez nas czasu w sposób linearny, w którym przechodziliśmy od opisu do opisu, od analizy wyników jednych badań do innych. Prowadzone badania miały jednakże dostarczyć danych dla czasu przyszłego. Poszukiwaliśmy bowiem korelacji między rozwojem poradnictwa zawodowego a poprawą zatrudnienia lub zmniejszeniem odpadu szkolnego, włączając się tym do ogólnopaństwowego planowania społecznego. Tym samym badania nasze otwierały nową perspektywę czasową, z tym że chodziło tu o czas rozwijający się linearnie, czas monochroniczny, zgodnie z założeniem, że przyszłość będzie kontynuacją przeszłości.

Tu muszę jednak przyznać się do porażki. Mimo zgromadzenia dużej ilości danych empirycznych nie udało się nam zbudować poradownictwa jako nauki ścisłej, która wyjaśniałaby w sposób jednoznaczny istotę poradnictwa i dostarczała ścisłych praw, wyjaśniających mechanizmy funkcjonowania poradnictwa w życiu osobistym ludzi i w życiu społecznym, która pokazywałaby związki między działaniami doradców a zmianami zachodzącymi w radzących się i wskazywała na przyczyny pozytywnych lub negatywnych skutków udzielanej pomocy przez poradnictwo. A mówiąc dokładniej, która dawałaby znaczący wkład do planowania społecznego w zakresie modelowania postępowania ludzi. Wątki prognostyczne poradownictwa, dotyczące czasu przyszłego dla jego – jak powiedzielibyśmy dzisiaj – interesariuszy, nie mogą być uznane za naukowo uzasadnione osiągnięcia.

Nurt humanistyczny w badaniach nad poradnictwem

Nowe horyzonty w badaniach poradownawczych otworzył paradygmat humanistyczny, który w rozwoju poradownictwa pojawił się jako następny po

paradygmacie neopozytywistycznym, a który w centrum uwagi postawił człowieka pozostającego w relacjach z sobą, innymi ludźmi, światem zewnętrznym. Można by powiedzieć, że przejście od badań neopozytywistycznych do badań humanistycznych było linearnym rozwojem poradownictwa i osiągnięciem pewnego klarownego jego etapu, segmentującego czas w jego rozwoju, gdyby nie to, że wątki humanistyczne pojawiały się we wcześniejszych wypowiedziach badaczy poradnictwa – co może być mało zaskakujące, a może nawet oczywiste – ale przede wszystkim, gdyby w określonym czasie nastąpił radykalny i powszechnie obowiązujący zwrot metodologiczny w badaniach nad poradnictwem. Tak nie było, jednakże można powiedzieć, że nadszedł czas dominacji podejścia humanistycznego.

To bowiem wtedy pojawiła się próba analizy poradnictwa już nie jako części określonego systemu, w którym tkwią poszczególne jednostki, ale jako międzyosobowej relacji, analiza koncentrująca się na stanach psychicznych pojedynczych tworzących ją ludzi. Był to nie tylko zwrot paradygmatyczny w poradownictwie, ale całkowity zwrot także w praktyce poradniczej, związany przede wszystkim z nazwiskiem Carla Rogersa (1991) i Victora Frankla (1984). To w myśl ich założeń udział w relacji poradniczej miał stać się okazją do poznawania siebie „tu i teraz”, do akceptowania swoich wad i ułomności, do zrzucania z siebie ciężaru wcześniejszych niepowodzeń, do uwalniania się od lęków, niepokojów, porażek życiowych. W nauce, a zatem i w części badań poradowniczych, był to czas przełomu zarówno metodologicznego, jak i lingwistycznego. Przełom ten najpełniej zwiastowały książki Thomasa Kuhna (1968) *Struktura rewolucji naukowych*, Paula Fayerabenda (1979) *Jak być dobrym empirystą?* W dyskusjach na seminarium odstąpiliśmy od badań pozytywistycznych, skoncentrowanych na klientach poradni jako instytucji ulokowanej w systemie edukacji, opieki, produkcji i innych, skupiając się na radzących się i doradcach jako niepowtarzalnych jednostkach ludzkich. Wzięliśmy pod uwagę, że sytuacja poradnicza powinna być konstruowana z uwzględnieniem przede wszystkim właściwości psychicznych radzącego się, jego sposobu rozumienia świata, stosunku do innych ludzi i do siebie. Badając postępowanie doradców i radzących się, staraliśmy się uwolnić od własnych uprzedzeń, wnikać w swoje przedrozumienie sytuacji poradniczej.

Kim jest człowiek? Co jest jego światem? Jakie są jego relacje ze światem? To główne pytania, które mocniej niż przedtem organizowały nasze myślenie. To wówczas w dyskusjach pojawiły się powroty do analiz czasu minionego i krytyczne przyglądanie się z jego perspektywy aktualnemu poradnictwu. To w badaniach w tym paradygmacie doszedł do głosu swoisty taniec czasów: czasu doświadczanego osobiście przez ludzi przeżywających problemy i w związku z tym ubiegających się o poradę; czasu osobistego doradców, którzy zmuszeni zostali do zmiany myślenia o tych, którym doradzali; a przede wszystkim czasu historycznego, przeżywanego przez badaczy i interesariuszy osobiście. Przyszłość osoby radzącej się przestała być postrzegana jako kontynuacja terażniejszej

szości, konstruowanej przez opiekuńcze państwo, a pojawiła się jako realizacja osobistego życiowego projektu, tworzona niejednokrotnie na przekór otaczającej rzeczywistości, ale przede wszystkim skoncentrowana na rozwoju własnego „ja”. Zaczął być wypracowywany pierwszy obraz *homo consultans*.

Wówczas wyodrębniłam i opisałam trzy koncepcje poradnictwa: dyrektywne, kiedy ma miejsce sterowanie radzącym się i którego efekty są zorientowane przede wszystkim na przyszłość, rzekomo dobrze znaną doradcy (rys. 1).



Rys. 1. Relacja doradca–klient w poradnictwie dyrektywnym

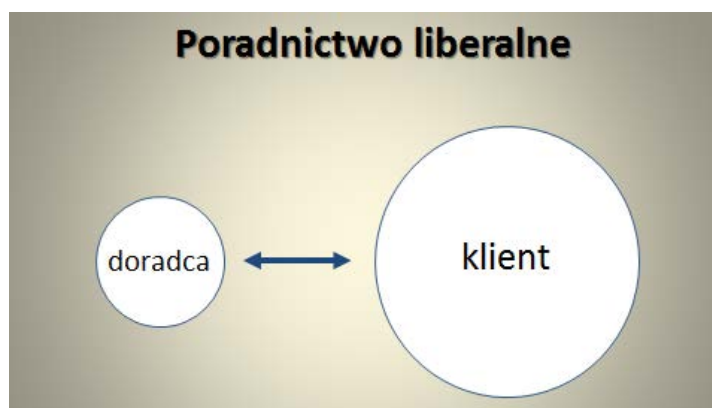
Poradnictwo dialogowe polegające na wspólnym rozwiązywaniu problemów w refleksyjnym, często krytycznym dialogu, kiedy to obydwaj uczestnicy, partnerzy dialogu koncentrują się na teraźniejszości (rys. 2).



Rys. 2. Relacja doradca–klient w poradnictwie dialogowym

Poradnictwo liberalne, w którym zmierza się do zapewnienia radzącemu się bezpieczeństwa w samodzielnych dochodzeniu do rozwiązań i wprowadzania

zmian, często przez zachęcanie go do analizy doświadczeń wcześniejszych, przez towarzyszenie przez doradcę w uczeniu się z biografii, poprzez refleksyjne powracanie do przeszłości (rys. 3) (Kargulowa 1986).



Rys. 3. Relacja doradca–klient w poradnictwie liberalnym

Prof. Marian Kulczycki zarysowywał zręby psychologii poradnictwa (1998). Prof. Olga Czerniawska wprowadzała nas w problemy andragogiki i gerontologii oraz w paradygmat badań biograficznych, który zastosowała w późniejszych swoich książkach. Przybliżała nam dorobek włoskich i francuskojęzycznych badaczy poradnictwa (2000; 2007). Korzystaliśmy też i z innych publikacji literatury zachodniej na temat poradnictwa i psychoterapii oraz polskich książek psychologa Józefa Kozielskiego (1976) i psychiatrów: Kazimierza Dąbrowskiego (1979) i Kazimierza Jankowskiego (1976), a także dorobku antropologii filozoficznej Bogdana Suchodolskiego (1972; 1974; 1979).

Nie zapominaliśmy przy tym, że poradnictwo zawsze uprawiane jest w określonej przestrzeni życia społecznego, czego najlepszym wyrazem jest trójwymiarowy model poradnictwa opracowany przez Bożenę Wojtasik (1993a). Jednym z ważniejszych ustaleń tego okresu było wyodrębnienie przez nią pięciu modeli działalności doradców: ekspert, informatyk, konsultant, spolegliwy opiekun, leseferysta (Wojtasik 1993a). I typologii radzących się korzystających z ich pomocy: zdecydowany, ciągle poszukujący, niedoinformowany, nieznający siebie, nieadekwatny, zupełnie niezdecydowany (Wojtasik 1993a). We wszystkich tych typologiach pojawiały się wątki dotyczące przede wszystkim postrzegania znaczenia czasu teraźniejszego i przyszłego w osobistych historiach osób przynależnych do poszczególnych typów.

Nurt krytyczny w badaniach poradnawczych

Kolejny zwrot w uprawianiu badań poradnictwa zbiegł się z okresem gwałtownych przemian politycznych, ekonomicznych, społecznych i kulturowych po

roku 1989 w Polsce i całym regionie Europy Środkowej. Przemiany te wniosły nowe spojrzenie na organizację życia społecznego, w tym na poradnictwo jako relację międzyludzką, działanie społeczne doradcy lub działalność zorganizowaną instytucji. Prowadząc badania poradoznawcze, podjęliśmy próbę odsłaniania w rzeczywistości poradniczej dominacji interesu politycznego i techniczno-ekonomicznego nad troską o dobrą organizację życia społecznego i życie pojedynczych ludzi. W analizach poradoznawczych i tekstach oddających specyfikę i sens poradnictwa – jako społecznej praktyki – „taniec czasu” stał się szczególnie widoczny. Sięgnęliśmy do prac Szkoły Frankfurckiej³ i korzystaliśmy z dorobku drugiego i trzeciego okresu tej szkoły, podejmując krytyczny dyskurs w poradoznawstwie. Nastąpiła swego rodzaju reinterpretacja wcześniejszych naukowych opisów instytucji poradniczych i działań doradców. Zauważyliśmy, że wcześniej przedstawiony przez Teresę Kukołowicz obraz poradnictwa parafialnego, jako poradnictwa opozycyjnego wobec obowiązującej ideologii i przepisów prawnych, był pierwszym opisem niepaństwowej poradni i wskazaniem obecności władzy, a właściwie uprawiania polityki przez poradnictwo, a nie tylko pojawieniem się jeszcze jednej oferty poradniczej (Kukołowicz 1985). Artykuł napisany przez Józefa Kargula (1985) wspominał o przemocy w samym poradnictwie.

Kilka lat później niektóre wypowiedzi znalazły się w książce pod wymownym tytułem *Niejednoznaczność poradnictwa*, zredagowanej przez Elżbietę Siarkiewicz (2004). Potem zwrócono uwagę na problemy emancypacji w poradnictwie (Ewa Trębińska-Szumigraj 2009), władzy doradcy w relacji poradniczej (Michał Mielczarek 2009) i kwestie genderowe (Edyta Zierkiewicz 2009). Jednakże najpełniej krytyczny paradygmat znalazł swoje odbicie w poszukiwaniach odpowiedzi na wcześniej zadane pytanie „**komu potrzebne jest poradnictwo?**”. Odpowiedzi takiej w pewnym sensie dostarczyły badania terenowe prowadzone w środowisku małego miasta, których rezultaty zostały przedstawione w dwóch książkach: Alicji Kargulowej i Krystyny Ferenz (1991) *Społeczny kontekst poradnictwa* oraz Bożeny Wojtasik (1993b) *Wybór doradcy zawodu przez młodzież, rodziców i nauczycieli*. Ogólny wynik tych badań z perspektywy czasu można określić tak: poradnictwo potrzebne jest zarówno jednostce, jak i państwu. Z tym że zinstytucjonalizowane formalne poradnictwo nie zaspokaja potrzeb pojedynczych ludzi. Przez jednostki preferowane jest poradnictwo nie-

³ Daria Zielińska-Pękał, powołując się na Jerzego Szackiego, wyjaśnia, że wyróżnia się trzy rozumienia terminu *szkoła frankfurcka*. W pierwszym przyjmuje się, że szkołę frankfurcką tworzyli członkowie Instytutu Badań Społecznych, który powstał w 1923 r. na uniwersytecie we Frankfurcie. Drugie rozumienie odnosi się do środowiska ukształtowanego w tymże Instytucie po objęciu w 1931 r. jego dyrekcji przez Maxa Horkheimera. Oprócz niego w skład szkoły frankfurckiej wchodził również Theodor Adorno, Herbert Marcuse i inni. Wyróżnia się jeszcze trzecie, tzw. szersze rozumienie szkoły frankfurckiej. Jej skład zostaje tu poszerzony o nazwiska młodszych niemieckich autorów, którzy nie byli członkami Instytutu. W tym ujęciu wymienia się Jürgena Habermasa jako jej głównego przedstawiciela (Zielińska-Pękał, 2009a, s. 286, przypis).

formalne (rodzina, przyjaciele, znajomi, sąsiedzi) i okazywana swego rodzaju nieufność do poradni specjalistycznych, organizowanych przez państwo oraz nieufność do nauczycieli jako doradców-funkcjonariuszy państwowych. Gdy chodzi o państwo, zauważyliśmy, że poradnictwo może być, jak później napisał Marcin Szumigraj, *subtelnym instrumentem sprawowania władzy* (1998).

Wynik ten był zgodny z odkryciem przez Stefana Nowaka (1979) powstałej w polskiej rzeczywistości tzw. luki socjologicznej, której istnienie w naszych badaniach także zostało potwierdzone. Widzieliśmy, jak czas historyczny, polityczny i społeczny odciskał swoje piętno na czasie osobistym interesariuszy i badaczy poradnictwa. Zaczęliśmy się zastanawiać, jakie znaczenia nadawane są poradnictwu w ogóle.

Otworzyło to dyskusję poradowniczą na temat psychologicznej gotowości ludzi do korzystania z poradnictwa, na temat oporu i barier (nie tylko psychologicznych), występujących przy korzystaniu z pomocy (m.in. Popiołek 1995), debatę na temat metod pracy doradców i stosowanych przez nich technik, na temat organizacji poradnictwa w różnych środowiskach. Postulowaliśmy poszerzenie specjalistycznych działań doradców i objęcie nimi jednostek wyalienowanych. Sprawa ta nie była jednak prosta, odkryłam bowiem już wcześniej różnorodną ocenę poradni jako placówki pomocowej w środowisku, która na wsi traktowana była jako centrum diagnostyczne; w średnim mieście jako współorganizator systemu wychowawczego; w środowisku dużego miasta jako ambulatorium wychowawcze (Kargulowa 1986).

Zmiany w tematach badań poradowniczych pojawiały się, jak widać, nie tylko z inicjatywy samych badaczy poradnictwa, nie tyle jako wytwór akademickich sporów, ile w dużej mierze wywołane były zmianami o podłożu społecznym, politycznym i ekonomicznym, przebiegającymi w czasie historycznym, różnie przeżywanym i różnie ocenianym także przez badaczy i interesariuszy poradnictwa. Tak też było z pojawieniem się kolejnego nurtu.

Nurt postmodernistyczny w badaniach poradowniczych

W badaniach poradowniczych staraliśmy się uchwycić moment historyczny, jaki miał miejsce w 1989 roku w naszym kraju. Chcieliśmy niejako zatrzymać i odzwierciedlić czas radykalnych zmian w realnym poradnictwie i zmian w jego społecznym odbiorze. Badania terenowe przeprowadzone przez Elżbietę Kalinowską we Wrocławiu tuż po przełomie politycznym pokazały, że poradnictwo „wyszło” z tradycyjnych instytucji-poradni i fizycznie „wkroczyło” w szeroką przestrzeń życia publicznego (Kalinowska 1995). Z poradowniczego punktu widzenia ważne stały się takie kwestie jak: miejsce, czas, uczestnicy relacji i ich rodzaje w poradniczej praktyce. Badania poradownicze pokazały, że poradnictwo ekonomiczne, prawne, podatkowe pojawiło się w wydzielonych miejscach dla udzielania porad, w różnorodnych wielobranżowych sklepach,

w biurach, w niektórych urzędach⁴. Doradcami, którymi w poradniach psychologicznych dotychczas były niemal wyłącznie kobiety z wykształceniem psychologicznym lub pedagogicznym, teraz coraz częściej bywają mężczyźni: inżynierowie, prawnicy, informatycy, ekonomiści itp., specjaliści w branży, w której udzielają porady. Udzielanie porady teraz często nie polega – jak przedtem – na wysłuchiwanie radzącego się i rozważaniu efektów wprowadzanych przez niego zmian w życiu osobistym, zmian egzystencjalnych, ale przede wszystkim sprowadza się do krótkiej wymiany zdań dotyczących praktycznych rozwiązań. Porady dotyczą spraw bytowych, technicznych, z zakresu organizacji życia codziennego, w którym wymagana jest pomysłowość, przedsiębiorczość, umiejętność zdobywania informacji i praktycznego wykorzystywania ich. Radzącymi się, którymi dotychczas były przeważnie kobiety, często okazują się też mężczyźni. Ten okres w rozwoju poradnictwa nazywam czasem „radosnej twórczości” (Kargulowa, 2010).

Jak zauważył Mieczysław Malewski (2003), wcześniej stawiane doradcom wprost lub „między wierszami” pytanie **jak żyć?** zamieniło się w pytanie **kim być?** w nowej rzeczywistości. Teraz przy udzielaniu porad nie tyle dbano o przestrzeganie zasad partnerstwa, ile poddano się dominacji dyrektywnej pragmatyki w działaniach doradców: szybko, jednoznacznie, skutecznie. Pojawiły się nowe zjawiska, nieznane w dotychczasowym poradnictwie państwowym: marketing i komercja. Doradcy swoje porady zaczęli – jak to określił Robert Kwaśnica – oferować, ale także reklamować w codziennej prasie, ustalać ich ceny, konkurować ze sobą (1994). Zniknęły – albo mówiąc precyzyjniej – nie pojawiły się instancje koordynujące lub integrujące pracę wszystkich tych poradniczych przedsięwzięć w jeden system. Wytworzył się ponowoczesny rynek usług poradniczych, zarysował się postmodernistyczny obraz realnego poradnictwa, z czasem poddany selekcyjnemu stabilizacji (Kargulowa 2010).

W badaniach paradoznawczych uwaga została zwrócona na dynamikę życia społecznego, na proces przekształcania się struktur i organizacji poradnictwa, czemu wyraz dały obrady seminarium i książki: Violetty Drabik-Podgórnjej *Innowacja edukacyjna w poradnictwie zawodowym. Aplikacja rozwiązań francuskich* (2005), Marka Podgórnego (2000) *Strategie zachowań bezrobotnych – wymiar edukacyjny* oraz tytuły wystąpień na seminarium. Działalność poradniczą podjęły różnorodne media, co częściowo oddają książki Edyty Zierkiewicz *Poradnik – oferta wirtualnej pomocy?* (2004) i zredagowana przez Darię Zielińską-Pękał *Refleksje o poradnictwie debiutujących doradców* (2009b), poświęcona poradnictwu zapośredniczonemu głównie przez telewizję, ale także przez list i telefon. Nastąpiło pełne otwarcie na poznanie poradnictwa Europy Zachodniej, co wyraziło się w skali kraju przenoszeniem wzorów rozwiązań orga-

⁴ Można zauważyć, że z czasem w okresie określanym przeze mnie czasem selekcyjnemu stabilizacji przekształciły się one w prywatne kancelarie prawne, biura doradztwa podatkowego, centra, salony, „światy”: urody, zdrowia, wyposażenia wnętrz, urządzania ogrodów itp.

nizacyjnych poradnictwa zawodowego z Niemiec, Holandii, Francji, w wyjazdach studyjnych polityków lokalnych zainteresowanych organizacją poradnictwa, studentów oraz badaczy w ramach wymiany zagranicznej. Przełożone zostały różne publikacje z zakresu poradnictwa.

Dla analizy i opisu tego stanu rzeczy nie wystarczyła dotychczasowa wiedza metodologiczna, psychologiczna czy pedagogiczna. Nastąpił kolejny zwrot metodologiczny w badaniach poradowniczych. Sięgnięto zarówno do prac konstruktystów i symbolicznych interakcjonistów: Blumera, Meada, Goffmana, Schütza, jak i najnowszych publikacji Bourdieu, Becka, Castellsa, Giddensa, Sztompki. W rozumieniu życia społecznego przydatna okazała się książka Bergera i Luckmanna *Spoleczne tworzenie rzeczywistości* (1983), koncentrująca się na życiu codziennym, na małych narracjach, podkreślająca znaczenie lokalnych dyskursów i organizowanie własnych światów życia. Podjęliśmy dyskurs postmodernistyczny, interpretując poradnictwo za pomocą książek Zygmunta Baumana (1995; 2000; 2006). Wykorzystane zostały badania etnograficzne. Znaczna część dorobku wrocławskich i zielonogórskich poradowniców została przedstawiona na Światowym Kongresie Poradnictwa Zawodowego 29–31 maja 2002 roku w Warszawie, gdy przewodniczącą Stowarzyszenia Doradców Szkolnych i Zawodowych Rzeczypospolitej Polskiej była prof. Bożena Wojtasik.

Poradownictwo dziś

Wielowątkowy dyskurs poradowniczy dominuje nadal w prowadzeniu badań nad poradnictwem, w okresie umacniania się u nas – mówiąc najogólniej – kapitalistycznego rynku i ponowoczesnej rzeczywistości, w okresie neoliberalizmu ekonomicznego i kulturowego, a jego przebieg w dużej mierze warunkuje sytuacja polityczna i ekonomiczna zarówno w naszym kraju, jak i w skali globalnej. Okres neoliberalizmu, w którym przyszło nam żyć, opisany m.in. przez Eugenię Potulicką, jest czasem dominacji określonych ideologii, które posługują się kilkoma teoriami: monetaryzmu, transakcji społecznych w tym kontrakcie i konsumeryzmu, bardzo popularnej u nas teorii kapitału ludzkiego, równie istotnej teorii wyboru publicznego, teorii agencji i kosztów transakcyjnych (Potulicka 2014).

We wszystkich tych teoriach, którymi posługuje się neoliberalizm, nacisk kładziony jest na stronę ekonomiczną. Dla wyjaśnień podejmowanych decyzji ekonomicznych ważna jest teoria kosztów transakcyjnych, które pojawiają się na społecznym rynku w przypadku *braku wystarczającej przedsiębiorczej czujności* (Potulicka 2014). Podstawowymi pojęciami, jakimi się ona posługuje są: wyniki, rozliczenia, posiadanie/własność, kontrakt. Poradnictwo ery neoliberalnej zdaje się wpisywać w pejzaż neoliberalnych sprzeczności po stronie kapitału ludzkiego i być wprawdzie subtelnym, jednak pożytecznym narzędziem kontrolowania wolności jednostek. Pomaga przedstawicielom władzy odrzucać takie narzędzia kontroli, jak zakaz i nakaz, a sięgać do narzędzi bardziej elastycznych

i pozytywnych. Stwarzać to ma pozory wzrostu wolności jednostek. Jednak jest to wolność swoiście pojmowana jako *relacja konkurencji pomiędzy jednostkami* (Potulicka 2014, s. 60). Zauważyć możemy znaczne ograniczenia nawet tak pojmowanej wolności. Odczuwamy takie, zdawałoby się odległe, źródła tych ograniczeń jak monetaryzm, konsumeryzm, wzrost znaczenia roli agencji kontroli zewnętrznej, wzrost znaczenia finansowych korporacji o zasięgu lokalnym, państwowym, ponadnarodowym jak Bank Światowy, Unia Europejska itp. Są to zjawiska i procesy, które powodują zwiększanie lęku, wzrost poczucia niepewności, obawy zagrożenia chaosem. Są one udziałem życia codziennego wszystkich ludzi: osób radzących się i spieszących z pomocą doradców.

W analizach poradoznawczych znaczną uwagę poświęca się więc ukrytym wymiarom życia społecznego i poradnictwa, również takim jak władza, wykorzystanie przestrzeni i czasu, najszerszej opisanym przez Elżbietę Siarkiewicz w książce *Przesłonięte obszary poradnictwa. Realia – iluzje – ambiwalencje* (2010), a także działaniom poradniczym podejmowanym przez nieprofesjonalistów. Rozważane są kwestie metodyczne i etyczne w koncepcjach poradnictwa dialogicznego przez Violetę Drabik-Podgórną (2007; 2009) i egzystencjalnego przez Alicję Czerkowską (2013).

Skoncentrowano się na zmianach w poradnictwie kariery w Polsce. Można tu wskazać książki Marcina Szumigraja *Poradnictwo kariery: systemy i sieci* (2011), Bożeny Wojtasik *Podstawy poradnictwa kariery. Poradnik dla nauczycieli* (2011) czy Joanny Minty, która, przybliżając myśli Marka Savickasa, Jeana Guicharda i innych badaczy skupionych wokół tematu *Life Design Counselling* napisała własną książkę *Od autora do aktora. Wspieranie młodzieży w konstruowaniu własnej kariery* (2013). Podjęte są także inne badania: Małgorzata Oleńczak poradnictwa rehabilitacyjnego, Andrzej Ładyżyński poradnictwa rodzinnego, Aneta Słowik podejmuje kwestie poradnictwa międzykulturowego, Joanna Dec streetwokingu, Ewa Trębińska-Szumigraj doszukuje się dekonstrukcji miejskiej przestrzeni na potrzeby poradnictwa. Anna Bilon, wykorzystując teorię strukturacji Giddensa, uprawia poradoznawstwo porównawcze. Dopracowaliśmy się niekonwencjonalnych metod kształcenia doradców (Siarkiewicz, Trębińska-Szumigraj, Zielińska-Pękał 2013). W praktyce poradniczej weszliśmy w czas „usieczonego” przepływu informacji, wiedzy, usług, towarów.

Obecnie budowanie nauki o poradnictwie jest kontynuowane zarówno przez poszczególnych badaczy, jak i wcześniej poprzez organizację kolejnych konferencji, a ostatnio spotkań z badaczami z różnych krajów w ramach działalności katedry UNESCO w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, przez powołanie Naukowego Towarzystwa Poradoznawczego, prowadzenie w Dolnośląskiej Szkole Wyższej dwóch seminariów naukowych: „Horyzonty pomagania” i „Wokół poradnictwa kariery”, udział w badaniach międzynarodowych, wyjazdy na staże zagraniczne, publikowanie artykułów w czasopiśmie krajowych i zagranicznych, opracowanie dwóch podręczników akademickich *O teorii i praktyce poradnictwa. Odmiany poradoznawczego dyskursu*

(Kargulowa 2004), oraz *Poradownictwo – kontynuacja dyskursu* (Kargulowa, red., 2009), wydawanie dwujęzycznego czasopisma „Studia Poradownicze/Journal of Counsellogy”.

Możemy powiedzieć, że lepiej dziś rozumiemy przedmiot badań poradowniczych, dopracowaliśmy się własnej terminologii, umiemy ulokować nasze poszukiwania w różnych nurtach myślowych, ale postawione wcześniej pytania: co to jest poradnictwo? Jaki jest sens radzenia się innym? W czym tkwi wartość poradnictwa? Jak mierzyć jego skuteczność? – ciągle nas inspirują (por. *Profesorowi Jeanowi Guichardowi w odpowiedzi* (2013)).

Dzisiaj, biorąc pod uwagę przemiany w metodologii badań humanistycznych i społecznych, osobiście rezygnuję z zamiaru utworzenia poradownictwa jako ustrukturyzowanej ścisłej nauki zbudowanej z doktrynalnych twierdzeń i praw. Obecnie, w zbiorowym wysiłku, prowadzimy penetrację poszczególnych dziedzin życia, w których występuje poradnictwo, próbujemy je identyfikować, rozumieć i interpretować. Podsumowując dorobek 34 lat, można powiedzieć, że na obecnym etapie rozwoju struktura poradownictwa jest ciągle wielowątkowym dyskursem, jest interdyscyplinarną i interparadygmatyczną narracją i – mówiąc metaforycznie – raczej przypomina puzzle niż uporządkowany, w miarę zamknięty system wiedzy.

Bibliografia

1. Bauman Z. (1995), *Wieloznaczność nowoczesna – Nowoczesność wieloznaczna*, tłum. J. Bauman, Warszawa, Wy. Nauk. PWN.
2. Bauman Z. (2000), *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Warszawa, Sic!
3. Bauman Z. (2006), *Płynna nowoczesność*, tłum. T. Kutz, Kraków, Wydawnictwo Literackie.
4. Berger P.L., Luckmann T. (1983), *Spoleczne tworzenie rzeczywistości*, tłum. J. Niżnik, Warszawa, PIW.
5. Czerkawska A. (2013), *Poradnictwo egzystencjalne. Założenia – inspiracje – rozwiązania praktyczne*, Wrocław, Wyd. Nauk. DSW.
6. Czerniawska O. (1977), *Poradnictwo jako wzmacnianie środowiska wychowawczego*, Warszawa, Instytut Wydawniczy CRZZ.
7. Czerniawska O. (2000), *Drogi i bezdroża andragogiki i gerontologii*, Łódź, Wyd. WSH-E.
8. Czerniawska O. (2007), *Szkice z andragogiki i gerontologii*, Łódź, Wy. WSH-E.
9. Dąbrowski K. (1979), *Dezintegracja pozytywna*, Warszawa, PIW.
10. Drabik-Podgórna V. (2005), *Innowacja edukacyjna. Aplikacja rozwiązań francuskich w polskim poradnictwie zawodowym*, Kraków, Impuls.
11. Drabik-Podgórna V. (red.) (2007), *Poradnictwo między etyką a techniką*, Kraków, Impuls.
12. Drabik-Podgórna V. (2009), *Poradnictwo w perspektywie personalizmu dialogicznego*, [w:] A. Kargulowa (red.), *Poradownictwo – kontynuacja dyskursu*, Warszawa, Wyd. Nauk. PWN.

13. Feyerabend P. (1979), *Jak być dobrym empirystą?* tłum. K. Zamiara, Warszawa, PWN.
14. Frankl V. (1984), *Homo patiens*, tłum. R. Czarnecki, J. Morawski, Warszawa, PAX.
15. Hall E.T. (1999), *Taniec życia*, Warszawa, Wyd. MUZA S.A.
16. Jankowski K. (1991), *Od psychiatrii biologicznej do humanistycznej*, Warszawa, PIW.
17. Kalinowska E. (1995), *Poradnictwo wrocławskie jako przykład zmian społeczno-kulturowych*, [w:] A. Kargulowa (red.), *Poradnictwo w okresie transformacji kulturowej*, Wrocław, Wyd. UWr.
18. Kargul J. (1985), *Kilka uwag o niebezpieczeństwach poradnictwa*, [w:] A. Kargulowa, M. Jędrzejczak (red.), *Teoretyczne i metodologiczne problemy poradownictwa*, Wrocław, Wyd. UWr.
19. Kargulowa A. (1986), *Poradnictwo jako wiedza i system działań. Wstęp do poradownictwa*, Wrocław, Wyd. UWr.
20. Kargulowa A., Ferenz K. (1991), *Spółeczny kontekst poradnictwa. Poszukiwanie szans dla poradnictwa w działalności kulturalno-oświatowej*, Warszawa, COMUK.
21. Kargulowa A. (2004–2011), *O teorii i praktyce poradnictwa. Odmiany poradowniczego dyskursu*, Warszawa, Wyd. Nauk. PWN.
22. Kargulowa A. (red.) (2009), *Poradownictwo – kontynuacja dyskursu*, Warszawa, Wyd. Nauk. PWN.
23. Kargulowa A. (2010), *Zmiany w polskim poradnictwie*, „Edukacja Dorosłych”, nr 1(62), s. 9–26.
24. Kargulowa A., (oprac.) (2013), *Profesorowi Jeanowi Guichardowi w odpowiedzi*. „Studia Poradownicze/Journal of Counselling 2013”, s. 17–41 i 193–216.
25. Koziński J. (1976), *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Warszawa, PIW.
26. Kuhn T.S. (1968), *Struktura rewolucji naukowych*, tłum. H. Ostromecka, Warszawa, PWN.
27. Kukołowicz T. (1985), *Podstawy teoretyczne parafialnego poradnictwa rodzinnego*, [w:] A. Kargulowa, M. Jędrzejczak (red.), *Teoretyczne i metodologiczne problemy poradownictwa*, Wrocław, Wyd. UWr.
28. Kulczycki M. (1998), *Rozważania wokół zagadnień psychologicznego poradnictwa życiowego*, Wrocław, Wyd. UWr.
29. Kwaśnica R. (1994), *Wprowadzenie do myślenia o wspomaganiu nauczycieli w rozwoju*, Wrocław, Wrocławska Oficyna Nauczycielska.
30. Laszlo E. (1978), *Systemowy obraz świata*, tłum. U. Niklas, Warszawa, PIW (*The Systems View of the World: A Holistic Vision for Our Time* (Hampton Press, 1996).
31. Malewski M. (2003), *Counselling towards changing potterns of human life*, [w:] Kalinowska E., Kargulowa A., Wojtasik B. (red.), *Counsellor – Profession, Passion, Calling?* Wrocław, Wyd. DSWE TWP.
32. Mielczarek M. (2009), *Władza doradcy w relacjach z radzącym się*, [w:] A. Kargulowa (red.), *Poradownictwo – kontynuacja dyskursu*, Warszawa, Wyd. Nauk. PWN.
33. Minta J. (2013), *Od autora do aktora. Wspieranie młodzieży w konstruowaniu własnej kariery*, Warszawa, Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej.
34. Nowak S. (1970), *Metodologia badań socjologicznych*, Warszawa, PWN.

35. Nowak S. (1979), *System wartości społeczeństwa polskiego*, „Studia Socjologiczne” nr 4.
36. Podgórný M. (2000), *Strategie zachowań bezrobotnych – wymiar edukacyjny*, Wrocław, Wyd. UWr.
37. Popiołek K. (1995), *Bariery korzystania z pomocy profesjonalnej*, [w:] A. Kargulowa (red.), *Poradnictwo w okresie transformacji kulturowej*, Wrocław: Wyd. UWr.
38. Potulicka E. (2014), *Neoliberalne reformy edukacji w Stanach Zjednoczonych. Od Ronalda Regana do Baracka Obamy*, Kraków, Impuls.
39. Rogers C.R. (1991), *Terapia nastawina na klienta. Grupy spotkaniowe*, tłum. A. Dodziuk, E. Knoll, Wrocław, „THESAURUS-PRESS” Juniorzy Gospodarki.
40. Siarkiewicz E. (red.) (2004), *Niejednoznaczność poradnictwa*, Zielona Góra, Oficyna Wyd. UZ.
41. Siarkiewicz E. (2010), *Przestonięte obszary poradnictwa. Realia – aluzje – ambiwalencje*, Zielona Góra, Oficyna Wyd. UZ.
42. Siarkiewicz E., Trębińska-Szumigraj E., Zielińska-Pękał D. (2012), *Edukacyjne prowokacje. Wykorzystanie etnografii performatywnej w procesie kształcenia doradców*, Kraków, Impuls.
43. Szczepański J. (1976), *Elementarne pojęcia socjologii*, Warszawa, PWN.
44. Suchodolski B. (1972), *Labirynty współczesności*, Warszawa, PIW.
45. Suchodolski B. (1974), *Kim jest człowiek?* Warszawa, WP.
46. Suchodolski B. (1979), *Kształt życia*, Warszawa, NK.
47. Szumigraj M. (1998), *Poradnictwo jako subtelne narzędzie sprawowania władzy*, [w:] B. Wojtasik (red.), *Podstawy poradownictwa*, Wrocław, Wyd. UWr.
48. Szumigraj M. (2011), *Poradnictwo kariery. Systemy i sieci*, Warszawa, Łośgraf.
49. Trębińska-Szumigraj E. (2009), *Emancypacja w poradnictwie*, [w:] A. Kargulowa (red.), *Poradownictwo – kontynuacja dyskursu*, Warszawa, Wyd. Nauk. PWN.
50. Wojtasik B. (1993a), *Doradca zawodu. Studium teoretyczne z zakresu poradownictwa*, Wrocław, Wyd. UWr.
51. Wojtasik B. (1993b), *Wybór doradcy zawodu przez młodzież rodziców i nauczycieli*, Wrocław, CDN.
52. Wojtasik B. (2010), *Proces zmian w poradnictwie edukacyjno-zawodowym. Dążenie do spójności, współpracy i dobrej jakości*, „Edukacja Dorosłych”, nr 1(62), s. 27–39.
53. Wojtasik B. (2012), *Refleksje na temat stanu polskiego poradnictwa*, „Studia Poradownicze/Journal of Counsellogy 2012”, s. 35–47.
54. Wojtasik B. (2011), *Podstawy poradnictwa kariery. Poradnik dla nauczycieli*, Warszawa, Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej.
55. Zielińska-Pękał D. (2009a), *Poradnictwo a świat mediów, czyli o poradnictwie zapośredniczonym*, [w:] A. Kargulowa (red.), *Poradownictwo – kontynuacja dyskursu*, Warszawa, Wyd. Nauk, PWN.
56. Zielińska-Pękał D. (red.) (2009b), *Refleksje o poradnictwie debiutujących doradców*, Zielona Góra, Oficyna Wyd. UZ.
57. Zierkiewicz E. (2004), *Poradnik – oferta wirtualnej pomocy?* Kraków, Impuls.
58. Zierkiewicz E. (2009), *Feministyczna krytyka poradnictwa*, [w:] A. Kargulowa (red.), *Poradownictwo – kontynuacja dyskursu*, Warszawa, Wyd. Nauk, PWN.

34 years of counselling. “Dance of time” in developing the discipline**Key words:** counselling, counselling.

Summary: The article presents the development of counselling – studies of counselling. It shows that the 34-year history of this discipline has undergone changes not only in the research subject, but also in the research methodology. These changes occurred during political, economic, social and cultural transformations in Poland. This was reflected in the attitude of authorities towards counselling, in the changes in expectations of its clients and in the work of counsellors. Since the aim of the article is to demonstrate the development of the discipline, and not to describe the practice, it relates to the changes that occurred in the research methodology at that time. The article is divided according to the emergence of subsequent paradigms: neo-positivist, humanist, critical and postmodern, and presents the state of contemporary counselling research. The unpredictability of time perspectives of changes occurring in counselling and its contexts, and in overlapping of paradigms in the approach to the subject of research are called the “dance of time”.

Dane do korespondencji:

Prof. dr hab. Alicja Kargulowa

Zakład Pedagogiki Społecznej i Poradownawstwa

Wydział Nauk Pedagogicznych DSW

ul. Strzegomska 55

53-611 Wrocław

Mariola Markowska

CZAS JAKO (NIE) WARTOŚĆ W BIOGRAFII CZŁOWIEKA STARSZEGO

Słowa kluczowe: czas, wartość, biografia, człowiek stary, starość.

Streszczenie: Człowiek w okresie starości inaczej niż w minionych fazach życia zaczyna postrzegać czas. Jest to efektem nawarstwienia się doświadczeń, które krystalizowały się w przeszłości. Owe doświadczenia mogą być zarówno pozytywne, jak i negatywne, co z kolei w ostatnim etapie życia znajduje odzwierciedlenie w towarzyszących człowiekowi starym emocjach. W związku z tym pamięć o przeszłości w dużej mierze determinuje percepcję czasu w starości. Poza minionymi latami na przeżywaną przez seniorki i seniorów teraźniejszość wpływ ma wiele czynników, często od nich niezależnych, takich jak: zły stan zdrowia, samotność, niekorzystna sytuacja materialna. Czy zatem czas starości może być wartościowy? Oczywiście tak, gdyż stwarza człowiekowi, który osiągnął ją w dobrej formie psychicznej i fizycznej, olbrzymią szansę twórczego dopełnienia swojego dorobku życiowego, a w niektórych przypadkach nawet zneutralizowania konsekwencji niepowodzeń życiowych, których doświadczył we wcześniejszych okresach życia.

Człowiek jest istotą, która nie tylko żyje w czasie, ale czasowość należy do podstawowych wymiarów jego bytu. Tym wymiarem jest rytm naturalny, biologiczny, psychiczny życia w czasie. Człowiek istnieje, rozwija się i tworzy w określonym przedziale czasu. To w czasie kształtuje się jego hierarchia wartości oraz następuje osobisty rozwój. *Czas jest dla nas to trwaniem, to przemijaniem, raz nieuchronną chwilą, innym razem zaś ruchem. Czas to biegnie, to stoi, jest narodzinami tego, co wyłania się z przeszłości, i śmiercią tego, co w przeszłość odchodzi, a zdarza się, że i zmartwychwstaniem czegoś, co już martwe i dawno minione pojawia się przed nami ponownie* – pisze Jerzy Chłopecki (Chłopecki za: Furmanek 2008, s. 14). Biorąc pod uwagę słowa autora, można wnioskować, że sposób, w jaki człowiek rozumie i odczuwa czas, jest *głęboką strukturą ukrytą, wyjaśniającą jego wizję świata i wybory wartości* (Pawelczyńska za: Furmanek 2008, s. 134), co jest zgodne z założeniami pedagogiki wartości ukierunkowanej na zrozumienie człowieka poprzez jego system wartości. W przestrzeni aksjologicznej każdego człowieka można odnaleźć wartości fundamentalne, wpisane niejako w jego życie. Czas bez wątplenia także

jest jedną z nich, chociaż często niezauważaną i nieświadomianą w codziennej egzystencji. Wartość czasu dla każdego człowieka przejawia się w jego postrzeganiu, które jest uzależnione od warunków społecznych, ekonomicznych, a nawet kontekstu religijnego, w jakim człowiek się wychował i w jakim żyje. Z drugiej strony w czasie odbywa się również tworzenie wartości, ich utrzymywanie, trwanie i rozwój (Piątek 2008). Czas także bez wątpienia determinuje życie człowieka. Jest kategorią określającą jego świadomość, jak również swoistym układem odniesienia dla ważnych wyborów, jakich dokonuje. Człowiek jako istota refleksyjna jest w nieustannej wymianie i relacjach z wszelkimi pojawiającymi się w czasie zjawiskami świata. Odbiera znaki czasu, kształtuje czas swojego życia i przekazuje znaki tego czasu (Furmanek 2008).

To, co można powiedzieć o każdym człowieku, to to, że ma swój czas, który został mu dany, a nawet zadany, co zdecydowanie trafnie oddaje specyfikę epoki współczesnej, w której żyjemy – nazywanej przez Zygmunta Baumaną płynną nowoczesnością (Bauman 2006). W rozważaniach Autora można odnaleźć wiele odniesień dotyczących przewartościowania czasu, co wskazuje na przerwanie wielowiekowej tradycji jego odczuwania. Człowiek współczesny, wychowany głównie w cywilizacji miejskiej, w świecie medialnym, w społeczeństwie konsumpcyjnym, w sposób odmienny przeżywa czas niż człowiek żyjący we wcześniejszych epokach – następuje odejście od głębokiego, np. religijnego, rytualnego, związanego z przyrodą rozumienia czasu na rzecz jego konsumowania jako jeszcze jednego dobra. Tak zwane „konsumowanie czasu”, owszem wypełnione jest pracą i nauką, ale przede wszystkim rozrywką, uczestnictwem w życiu medialnym i gromadzeniem różnego rodzaju dóbr materialnych (Malec 2011). Kultura w płynnej nowoczesności skupiona jest głównie na terażniejszości, która uważana jest za istotny czynnik rozwoju, w tym także najbliższej przyszłości. Na skutek gloryfikacji terażniejszości przeszłość nie jest szanowana, a wielokrotnie traktowana instrumentalnie i wykorzystywana do napędzania konsumpcji. Ponadto ludzie żyjący we współczesnych czasach coraz częściej skarżą się na brak czasu. Znacznie szybsze tempo życia rzutuje na wrażenie szybszego upływu czasu. Czas przestaje już być wartością, nie jest wykorzystywany jako dane nam dobro, stanowiące podstawę rozwoju i doskonalenia się człowieka, ale staje się jedynie środkiem do osiągnięcia własnego – egoistycznego sukcesu i napędzania konsumpcji (Ozóg 2008).

Niewątpliwie każdy z nas na różnych etapach swojego życia podejmuje namysł nad jego przebiegiem oraz nad wszystkim tym, co składa się na własną historię, nie tylko porządkując chronologicznie zdarzenia i odświeżając osobisty, nacechowany emocjonalnie kontekst tych wydarzeń, lecz wywołując wciąż nowe odniesienia i wyjaśnienia wynikające z dalszego ich rozwoju oraz kolejnych doświadczeń życiowych (Bron 2011). Jak podaje Józef Rembowski, *Człowiek zmienia się w czasie i zawsze jest w nurcie dynamicznych przemian od przeszłości ku przyszłości. Taka dynamika przemian biegnąca od wczesnych okresów życia człowieka, przez dojrzałość ku dorosłości i starości człowieka*

wskazuje *elementy stabilizacji i zmienności* (Rembowski 1984, s. 31). Jednakże owe przemiany nie przebiegają w tym samym kierunku, gdyż, jak zauważa J. Chłopecki, człowiek w okresie młodości jest skoncentrowany głównie na przyszłości, w związku z tym jego odczucie czasu będzie prospektywne i dynamiczne. Natomiast jeżeli chodzi o starość, to jest to okres odwracania się kierunku przemian w czasie – to okres tak zwanego powrotu (Furmanek 2008). Zatem każdy okres życia to czas o innej wadze, a co za tym idzie także wartości. Analizując specyfikę rozwoju człowieka, można zauważyć, że rozumienie i świadome urzeczywistnianie wartości narasta wraz z tym rozwojem. Okres starości człowieka wydaje się być pod tym względem szczególnie cenny, ze względu na to, iż starość utożsamiana jest z czasem autorefleksji nad sensem życia i kontemplacji jego kresu. Jest też często stawiany w opozycji do poprzedzających go etapów, które niejako z założenia są predestynowane do twórczej pracy nad sobą, poszukiwania i błędzenia, odkrywania i zdobywania (Wąsiński 2012). Człowiek w okresie starości inaczej postrzega czas, gdyż zaczyna mu go brakować, choć faktycznie posiada go więcej, co jest następstwem skracania się tak zwanej perspektywy przyszłości. Ponadto zmieniają się również granice pomiędzy przeszłością, terażniejszością i przyszłością – stają się one bardziej płynne i łatwiejsze do przekraczania. To właśnie poczucie kurczącego się czasu w starości skłania do rewizji własnego życia, wyzwala wcześniej nieprzywoływane wspomnienia, uwalnia i aktywizuje treść doświadczeń (Bron 2011). W okresie starości człowiek w naturalny sposób dąży do integracji własnej osobowości, co wielokrotnie wymaga powrotu do czasu z przeszłości w celu reinterpretacji wcześniejszych wydarzeń, przy uwzględnianiu wymogów codziennego życia oraz świadomości zbliżającej się śmierci. W związku z tym postrzeganie czasu przez seniorki i seniorów może istotnie modyfikować sposób adaptacji do starości i kształtować ich stosunek do własnego życia w tym okresie (Studen 2012).

Interesujące wydaje się być także to, czy ludzie starsi zdają sobie sprawę z wartości czasu, a także, czy zastanawiają się nad czasem ujmowanym w ramy wartości? Czy w ogóle dostrzegają w nim wartość? Czy czas starości może być dla nich wartościowy? Odpowiedź na powyższe pytania wydaje się być istotna, szczególnie w kontekście czasów współczesnych, w których żyją osoby starsze, a także odwołań do czasu minionego – przeżytego przez obecne seniorki i seniorów. Podejście to podyktowane jest faktem, iż obraz przeszłości jest współokreślany aktualną sytuacją życiową, co więcej – terażniejszość w pewnym sensie kreuje przeszłość. Podobnie też przeżycia z przeszłości wywierają wpływ na perspektywę postrzegania obecnego okresu w życiu – w tym przypadku starości.

Odwołując się do psychologii rozwojowej, która stanowi istotne dla mnie odniesienie w rozważaniach dotyczących czasu w biografii człowieka starego, warto wziąć pod uwagę fakt, iż podobnie jak we wcześniejszych stadiach, tak i teraz na przebieg zmian rozwojowych wpływ mają nie tylko wydarzenia aktualne, lecz także cała biografia jednostki, cała jej dotychczasowa historia życia.

W związku z tym wiek senioralny jest etapem kolejnej weryfikacji, która dotyczy przeszłego życia, subiektywnie ocenianej jego jakości, sensowności, a także poczucia spełnienia. Na skutek perspektywy zbliżającej się śmierci ludzie starsi dokonują pewnych podsumowań i ocen całego własnego życia, co bez wątpienia staje się istotnym rysem tego okresu. Życie w poczuciu zbliżającej się śmierci nie musi być jednak wypełnione lękiem i rozpaczą wobec jej nieuchronności. Pewnym panaceum na te jakże silne emocje i odczucia może być poczucie spełnienia oraz przekonanie, że przeżyty czas był wartościowy i sensowny. Owo poczucie sensu życia kształtuje się w okresie dorastania i wczesnej dorosłości. Człowiek mający jego świadomość wykracza poza wyłącznie egocentryczne, jednostkowe interesy, co zwiększa szansę na pozytywne odniesienia wobec obecnego okresu. Wiek podeszły, w przeciwieństwie do okresu dorastania, który jest czasem poszukiwania znaczącej dla jednostki filozofii życia, jest czasem tworzenia filozofii dotyczącej znaczenia własnego życia. Wielu uczonych o orientacji psychologicznej podkreśla związek zdolności do doświadczenia satysfakcji w ostatnim stadium życia z poziomem satysfakcji i poczucia własnej wartości we wcześniejszych jego okresach. Wydaje się, że zadowolenie z życia w okresie starości warunkowane jest wypadkową pewnych cech osobowościowych, które kształtowały się w czasie całego życia (Brzezińska, Hejmanowski 2013).

Kontynuując rozważania, nie sposób nie zgodzić się z tym, że czas przeszły – historyczny odgrywa w życiu człowieka starego znaczącą rolę. Jak wskazuje Olga Czerniawska, refleksja autobiograficzna ma istotne znaczenie rozwojowe dla człowieka dorosłego i starego: *w autobiografii przeszłość przywołujemy przed oblicze, przypominamy ją sobie teraz, w tym miejscu, w którym jesteśmy. Przyszłość jest przed nami, nie znamy jej. Refleksja nad przeszłością ma jej właśnie służyć. Podejmujemy ją dla dziś i jutra, dla pojutra i przyszłości, która już może nie być nasza. Może posłużyć przyszłym pokoleniom, być świadectwem, ukazać obraz nieistniejącego już czasu, instytucji, procesów* (Czerniawska 2007, s. 37). Pogłębiony wgląd w siebie z perspektywy własnej historii stymuluje przede wszystkim aktywność intelektualną i duchową seniorki i seniora, mającą pewien walor kreacji nowych jakościowo stanów, które stymulują do odmiennego postrzegania siebie, a także twórczej pracy nad samym sobą. Co ważne, refleksja autobiograficzna nad czasem minionym nie jest formą ucieczki ku temu, co już się wydarzyło i co trwale niejako wpisało się w historię osoby starszej, ale wywołuje pozytywne skojarzenia z dobrym zdrowiem, pełnią sił witalnych, planami i aspiracjami z młodzieńczych lat, a także wiarą i nadzieją na osiągnięcie życiowych celów. Już sam namysł seniorki/seniora nad tym, kim był i jak żył, a więc nad podmiotowym wymiarem przeszłości, pogłębia samowiedzę, która determinuje osiąganie własnej wewnętrznej samoświadomości. A zatem refleksja nad czasem przeżytym, nad własną biografią służy nie tylko odświeżaniu własnej historii, ale przede wszystkim prowadzi do pełniejszego samopoznania. Wszakże tworzenie wiedzy o samym sobie oraz kształtowanie

własnej tożsamości zachodzi w zmieniającej się dynamicznie rzeczywistości warunkowanej czasem. Przeszłość seniorki i seniora wprowadza w ich życie pewien element odkrywczości, ponieważ możliwe jest odślanianie, wyjaśnianie i interpretowanie sensu minionych zdarzeń w wyróżnionych przez siebie kontekstach i płaszczyznach życia społecznego. Poza tym prowadzi to do głębszego uchwycenia tego, co ważne i wartościowe we własnym życiu, co nadaje mu głębszy i ponadczasowy wymiar znaczeniowy. Refleksja autobiograficzna prowadzona z perspektywy czasu może prowadzić również do weryfikowania dosyć pobieżnych wyobrażeń o samym sobie z rzeczowym namysłem nad tym kim, a przede wszystkim jakim było się człowiekiem pośród innych z perspektywy aktualnego postrzegania siebie, jednak z wzbogaceniem tej wiedzy dodatkowym bagażem doświadczeń życiowych (Wąsiński 2012). Warto w tym miejscu podkreślić, że każde, nawet pojedyncze wydarzenie ma swoje konsekwencje edukacyjne w postaci wyciągniętych wniosków, przyjętych postaw czy też obranych preferencji i priorytetów. Człowiek bowiem w okresie starości przez pryzmat czasu nadaje tym zdarzeniom osobisty, a tym samym wyjątkowy oddźwięk – własną interpretację. Dlatego też możemy mówić o wymiarze edukacyjnym czasu w biografii człowieka starszego (Wawrzyniak 2009). Wyraża on się w podejmowaniu refleksji wobec własnego życia, nad tym, co już się wydarzyło, i to nie tylko o charakterze retrospekcyjnym – odświeżającym, utrwalałym, a także porządkującym tak zwaną pamięć autobiograficzną, ale także refleksji mającej charakter introspekcyjny. Zarówno introspekcyjny, jak i retrospekcyjny namysł nad własną historią życia jest integralnie powiązany z aktywnością edukacyjną seniora przebiegającą w czasie. Pierwsza z nich obejmuje istotne w przekonaniu seniorki i seniora wydarzenia z przeszłości, natomiast druga sprzyja pełniejszemu, kontekstowemu rozumieniu znaczeń nadawanych nowym przeżyciom doświadczanym w teraźniejszości, które to podmiot odnosi do zdarzeń i wspomnień utrwalonych w swej autobiograficznej pamięci, dokonując przy tym ich swoistej filtracji (Wąsiński 2012). Ponadto typowe dla późnej i sędziwej dorosłości myślenie retrospekcyjne prowadzi do podejmowania namysłu nad własną biografią, nad wydarzeniami minionymi, skłaniając osobę starszą do pogłębionej autokreacyjnej refleksji nad tym *kim i jaką osobą pragnę być?* Pytania te stanowią podstawę do poszukiwania tak zwanej strategii autokreacyjnego stawania się, będącej procesem przechodzenia do kolejnych etapów wypełnienia sensu życia człowieka. W związku z tym proces starzenia połączony z namysłem nad własną historią życia wolny jest od patologizujących go odniesień wobec własnego życia (Wąsiński 2012). Zatem czas miniony, przeżyty odgrywa istotną rolę w życiu człowieka starszego, można nawet zaryzykować stwierdzenie, że jest on wartością samą w sobie. Obraz własnej osoby, w tym sposób myślenia o samym sobie, a także przyjęte postawy wobec starości i sposób jej przeżywania biorą swoje źródło z osobistych doświadczeń wcześniejszych lat życia.

Każda ludzka biografia zawiera w sobie pewne własne znaki czasu, fakty, które odegrały istotną rolę w jej tworzeniu (Furmanek 2008). Człowiek, podejmując refleksję w okresie starości nad czasem przeżyтым, nad wydarzeniami – znakami wpisującymi się w jego własną historię może dokonać zarówno pozytywnej, jak i negatywnej oceny własnego życia, co z kolei w czasie teraźniejszym znajdzie odzwierciedlenie w towarzyszących mu emocjach (Brzezińska, Hejmanowski 2013). W pierwszym przypadku będzie to oczywiście poczucie spełnienia, wewnętrznej harmonii, natomiast w drugim będą to emocje i odczucia pełne smutku i goryczy. Dlatego też możemy mówić o dużym zróżnicowaniu w sposobie przeżywania starości przez seniorki i seniorów oraz związanych z nią aspektów pozytywnych i negatywnych, co z kolei przedkłada się na sposób wartościowania czasu. Stosunek do czasu w tym okresie ma zatem charakter jak najbardziej indywidualny – jednostkowy, w dużej mierze zależny od kontekstu społecznego, rodzinnego, ekonomicznego, a także zasobów wewnętrznych, takich jak: system wartości, dojrzałość psychiczna, integracja osobowości, dotychczasowy sposób funkcjonowania psychospołecznego (Steuden 2012). Podobnie też odnosi się do tego Maria Straś-Romanowska, zwracając uwagę na fakt, iż warunki zewnętrzne, obiektywne mają wpływ na subiektywne poczucie jakości życia, równocześnie jakość życia w okresie starości zależna jest od indywidualnych właściwości jednostki, jej sposobu postrzegania siebie i rzeczywistości, w której żyje oraz interpretacji własnego życia (Straś-Romanowska 2002).

Poza przedstawionymi powyżej rozważaniami dotyczącymi wartości czasu przeszłego – historycznego w biografii człowieka starszego chciałabym zwrócić uwagę także na czas przeżywany przez seniorki i seniorów obecnie, tak zwany czas doświadczany i powrócić do wcześniej zadanego przeze mnie pytania: Czy czas starości może być wartościowy dla człowieka starszego?

Chcąc udzielić odpowiedzi na powyższe pytanie, w pierwszej kolejności warto zwrócić uwagę na specyfikę czasów współczesnych, w których żyją osoby starsze. Swoistym znakiem tej epoki jest wszechobecna zmiana, która dotyczy właściwie każdego elementu życia społecznego, zbiorowego, jak i jednostkowego. Konieczność ciągłej zmiany, bezustannej kreacji samego siebie wywołuje często w ludziach poczucie zagubienia i zwątpienia w obliczu problemów, z jakimi muszą się oni codziennie zmagać (Bauman 2006). Zdaniem Agnieszki Stopińskiej-Pająk *Doświadczenie własnej egzystencji w czasach płynnej nowoczesności staje się niezwykle bolesne, szczególnie dla człowieka starego. Tradycyjnie ukształtowane wartości, doświadczenia życiowe i sposoby realizowania codzienności w zetknięciu z erozją dotychczasowych warunków życia społecznego, w tym zwłaszcza rodzinnego, z podważeniem mądrości wynikającej z wieku człowieka i jej nieprzydatności wobec nowych wyzwań cywilizacyjnych, stają się dla ludzi starych nie tylko uciążliwym, ale i brutalnym bagażem* (Stopińska-Pająk 2009, s. 7). Zatem wzorce starzenia się, a także przeżywania własnej starości wymagają pewnej reinterpretacji oraz wypracowania nowego, a przede

wszystkim adekwatnego do zmieniającej się rzeczywistości, modelu starości. A to zdecydowanie nie jest dla nich łatwym zadaniem. Ponadto we współczesnym świecie starość jest często marginalizowana, nierzadko pogardzana, a topos mędrca, przekaziciela wiedzy praktycznie odchodzi w niepamięć wraz z brakiem popytu na jego „usługi” (Stefaniak-Hrycko 2011).

Czasy współczesne, w których przebiega starość senierek i seniorów, pomimo podejmowania szeregu działań na wielu płaszczyznach, nie są dla nich „łaskawe”. Choć wiele zmieniło się w kwestii podnoszenia jakości życia osób starszych, to jednak pewne elementy z tym związane są nadal deprecjonowane, o czym osobiście miałam okazję się przekonać, pełniąc funkcję opiekuna praktyk śródrocznych w ośrodku pomocy dla osób starszych i z całą odpowiedzialnością mogę stwierdzić, że czas starości, rozumiany jako przeżywana terażniejszość, nie jest dla podopiecznych tego ośrodka czasem wartościowym i nie jest to tylko moja subiektywna perspektywa. Niestety powszechnie obowiązujący stereotyp starości skupia się jedynie na czynnikach pejoratywnych, co wpływa negatywnie i demotywuje osoby należące do zaawansowanych grup wiekowych do podejmowania aktywności oraz niweczy pozytywny obraz starości i pozytywne wyobrażenia o samym sobie. Zatem codzienne funkcjonowanie w okresie starości nie należy do najłatwiejszych zadań, w obliczu których stoi najstarsze pokolenie. Znalezienie właściwego sposobu na przeżywanie starości wydaje się być jednym z najtrudniejszych przedsięwzięć tego okresu (Sidorczyk 2012).

Odpowiedź na wcześniej zadane przeze mnie pytanie: Czy czas starości może być wartościowy dla człowieka starego? wydaje się niejednoznaczna. Oczywiście czas starości może stanowić wartość dla wielu ludzi i grup w tym okresie, co nie wymaga nawet szerszego uzasadnienia. Wiele jest bowiem osób, które pomimo zaawansowanego wieku nie tylko pracują, wypełniając obowiązki wynikające z pełnionych ról, ale dopiero w tej ostatniej fazie życia odnajdują swoje powołanie. Wtedy właśnie podejmują próbę swoistej rekompensaty niedudanego lub niesatysfakcjonującego dotychczasowego życia. W tym kontekście starość dla wielu może stać się swoistym remedium na słabości i niedostatki w fazach minionych. Na skutek tego osoby starsze mogą doświadczać wartości czasu dzięki dążeniu do samorealizacji i samorozwoju jako ważnych działań w tym okresie. Można zatem z dużym prawdopodobieństwem stwierdzić, że ostatni etap życia stwarza człowiekowi, który osiągnął ją w dobrej formie psychicznej i fizycznej, olbrzymią szansę twórczego dopełnienia swojego dorobku życiowego, a w niektórych przypadkach nawet zneutralizowania konsekwencji niepowodzeń życiowych, których doświadczył we wcześniejszych etapach życia (Semków 2011). Jednak należy także pamiętać o starości schorowanej, zniedołężniałej, pozbawionej godności i przebiegającej w instytucjonalnych placówkach, bez rodziny i bliskich, gdzie na nic zdają się zapewnienia o korzyściach wypływających z tego okresu. W tej sytuacji percepcja czasu zmienia się diametralnie, czas przestaje być wartościowy i może zacząć się wydłużać w nieskończoność, zwłaszcza, gdy oczekuje się czyjejs obecności, wsparcia i pomocy.

Uznawanie czasu jako wartości w życiu przez człowieka starszego zależy w dużej mierze od rodzajów doświadczeń zdobytych w całej przestrzeni życia. Istotne znaczenie ma tutaj czas przeszły, w którym krystalizowało się owe doświadczenie. Zwykło się nawet mówić, że ludzie starsi żyją bardziej pamięcią przeszłości niż nadzieją odnoszącą się do przyszłości. To właśnie dzięki przeżyciom z przeszłości możliwe są pozytywne odniesienia wobec własnego życia w okresie starości, a także budowanie pozytywnej wizji własnej przyszłości. Czas przeszły w biografii senierek i seniorów stwarza pewną perspektywę poznawczą, z której korzystają w ostatnim etapie życia. Oznacza to, że stosunek do własnego starzenia się i starości jest najogólniej następstwem wcześniejszych doświadczeń życiowych i wiedzy człowieka o samym sobie oraz motywach postępowania w różnych sytuacjach.

Kończąc rozważania na temat wartości czasu w życiu człowieka starszego, chciałabym zwrócić uwagę na to, że jego postrzeganie jest niewątpliwie odmienne niż w poprzednich okresach życia człowieka. W przypadku przeżywania obecnie wielu traumatycznych doświadczeń, takich jak na przykład choroba, cierpienie, samotność, czas starości może jawić się jako „płaski”, bez wyrazu, zaś życie w tym okresie wydaje się być niespełnione i frustrujące. Jednakże niezależnie od sytuacji, w której obecnie znajdują się osoby starsze, pragną one przeżyć pozostały im czas w sposób wartościowy i godny, a okruciny życia w okresie starości doceniane są jeszcze bardziej, gdyż stanowią dopełnienie ludzkiej wędrówki u jej kresu.

Bibliografia

1. Bauman Z. (2006), *Płynna nowoczesność*, Wyd. Literackie, Kraków.
2. Bron A. (2011), *O starzeniu i uczeniu się, Praca i miłość w jesieni życia*, [w:] M. Malec (red.), *Edukacyjne, kulturowe, społeczne konteksty starości*, Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, Wrocław.
3. Brzezińska A.I., Hejmanowski Sz. (2013), *Okres późnej dorosłości. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać?* [w:] A.I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot.
4. Chłopecki J. (1989), *Czas. Świadomość. Historia*, Wyd. Książka i Wiedza, Warszawa.
5. Czerniawska O. (2007), *Szkice z andragogiki i gerontologii*, Wyd. Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź.
6. Czerniawska O. (2011), *Nowe drogi w andragogice i gerontologii*, Wyd. Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź.
7. Furmanek W. (2008), *Czas jako wartość w pedagogice współczesnej*, [w:] W. Furmanek (red.), *Wartości w pedagogice. Czas jako wartość we współczesnej pedagogice*, Wyd. Oświatowe FOSZE, Rzeszów.
8. Malec M. (2011), *Poszukiwanie recepty na starość – wyzwaniem dla edukacji dorosłych. Refleksje nad uczeniem się starości przez całe życie*, [w:] M. Malec (red.), *Edukacyjne, kulturowe, społeczne konteksty starości*, Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, Wrocław.

9. Ożóg K. (2008), *Kilka uwag o czasie w języku i kulturze*, [w:] W. Furmanek (red.), *Wartości w pedagogice. Czas jako wartość we współczesnej pedagogice*, Wyd. Oświatowe FOSZE, Rzeszów.
10. Piątek T. (2008), *Alegorie czasu jako metoda badań wizji czasu*, [w:] W. Furmanek (red.), *Wartości w pedagogice. Czas jako wartość we współczesnej pedagogice*, Wyd. Oświatowe FOSZE, Rzeszów.
11. Rembowski J. (1984), *Psychologiczne problemy starzenia się człowieka*, Wyd. PWN, Warszawa.
12. Semków J. (2011), *Późna dorosłość wobec perspektywy wydłużonego trwania w świecie coraz nowszych wyzwań*, [w:] M. Malec (red.), *Edukacyjne, kulturowe, społeczne konteksty starości*, Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, Wrocław.
13. Sidorczuk A. (2012) *Koncepcja Aleksandra Kamińskiego – w kontekście działalności Harcerskich Kręgów Seniora*, [w:] E. Dubas, A. Wąsiński (red.), *Edukacyjna przestrzeń starości*, nr 1/2012, Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”, Katowice.
14. Stefaniak-Hrycko A. (2011), *Między eufemizacją a wulgarnością. Językowy obraz starości i człowieka starego*, [w:] M. Malec (red.), *Edukacyjne, kulturowe, społeczne konteksty starości*, Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, Wrocław.
15. Stopińska-Pająk A. (2009), *Wstęp*, [w:] A. Stopińska-Pająk (red.), *Edukacja wobec starości – tradycja i współczesność*, Chowanna, t. 2 (33), Katowice.
16. Straś-Romanowska M. (2002), *Starzenie się jako kontekst rozwoju duchowego człowieka*, [w:] W. Wnuk (red.), *Ludzie starsi w trzecim tysiącleciu. Szanse – nadzieje – potrzeby*, Wydawnictwo Uniwersytetu Trzeciego Wieku, Wrocław.
17. Wawrzyniak J. (2009), *Oblicza starości. Biografia jako źródło czynników adaptacyjnych*, Wyd. Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź.
18. Wąsiński A. (2012), *Konstruowanie własnej biografii w świetle autoedukacji i auto-kreacji seniorów*, [w:] E. Dubas, A. Wąsiński (red.), *Edukacyjna przestrzeń starości*, nr 1/2012, Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”, Katowice.

Time as (non) value in the biography of the older person

Key words: time, value, biography, old person, old age.

Summary: People at the old age perceive time in a different way than during the previous phases of life. This is an effect of cumulating experiences which had been crystallizing in the past. These experiences may be both positive and negative, which at the last stage of life is reflected in the emotions of the old person. Therefore, the memory of the past to a large extent determines the perception of time at the old age. Apart from the past years, the present experienced by seniors is determined by a number of factors, often independent of them, such as: bad health condition, loneliness, unfavourable material situation. Thus, can the old age be a valuable time? Certainly, as it provides for the person who is in a good mental and physical condition an enormous opportunity for creative completion of their life achievement, and in some cases even for the neutralization of consequences of life failures which he/she experienced in the earlier stages of life.

Dane do korespondencji:

Mgr Mariola Markowska

Doktorantka Uniwersytetu Śląskiego

e-mail: markowska.mariola@wp.pl

Ryszard Kałużny

AKTYWNOŚĆ EDUKACYJNO-ZAWODOWA SENIORÓW FORMĄ ZAGOSPODAROWANIA CZASU NA EMERYTURZE

Słowa kluczowe: aktywność, aktywność edukacyjna, aktywność zawodowa, źródła aktywności, emerytura i czas.

Streszczenie: W artykule wyjaśniam znaczenie określenia „aktywność” oraz wskazuję na jej pozytywne aspekty w życiu seniorów, interpretuję współczesne pojęcie czasu. Analizuję wyniki badań dotyczące aktywności edukacyjnej i/lub zawodowej osób, których podstawowym źródłem egzystencji było świadczenie emerytalne lub rentowe. Opisuję między innymi rodzaje i formy przejawianej przez seniorów aktywności edukacyjnej i zawodowej. Ujawniam motywy, które inspirowały seniorów do podejmowania wysiłku edukacyjnego czy pracy zarobkowej. Wskazuję na zmienne, które wyróżniają seniorów pod względem aktywności edukacyjnej i zawodowej.

Wprowadzenie

Przejście na emeryturę lub rentę z reguły oznacza zaniechanie pracy zawodowej i zmianę trybu życia, łączy się z większą ilością czasu wolnego, ale także z odczuwaniem przez seniorów skutków procesu starzenia się. Czy przerwanie pracy zawodowej, która dla wielu osób stanowi sens życia i kierunek wszelkich działań, jest równoznaczne z ograniczeniem innych form aktywności, czy raczej motywuje te osoby do podejmowania takich jej rodzajów i form, na które w okresie przedemerytalnym nie mieli czasu? Zdaje się, że sam fakt przejścia na emeryturę nie jest zwrotem krytycznym w ujawnieniu się aktywności, która jest raczej odzwierciedleniem różnych ważnych potrzeb tej osoby (zob. Steuden 2011, s. 22–26). Aktywność bowiem jest indywidualną właściwością każdego człowieka niezależnie od wieku. O aktywności danego człowieka mówimy wówczas, gdy przejawia on większą niż inne osoby częstość i intensywność występowania jakiegoś rodzaju działania lub potencjalną gotowość do działania (Okoń 2004). Aktywność nie wynika sama z siebie, jest wyzwalana zawsze przez określone cele oraz motywy. Cele mogą być narzucone przez czynniki zewnętrzne lub wytyczone samodzielnie przez podmiot. W pierwszym przypadku mamy do czynienia z aktywnością wymuszoną, natomiast w drugim mówimy

o aktywności własnej (Obuchowski 1985). Należy przyjąć, że każdy człowiek ma wrodzoną – mniejszą lub większą – potrzebę aktywności, potrzebę działania na rzecz własnego rozwoju lub zaspokojenia potrzeb innych ludzi. Jednak, by owa aktywność się ujawniła, muszą zostać spełnione przynajmniej trzy, silnie ze sobą związane warunki. Podejmowane działania powinny dawać człowiekowi poczucie zadowolenia oraz poczucie przekonania o własnej wartości i więzi z określoną grupą społeczną. Zatem motywem aktywności własnej jest odczuwany brak czegoś, jakaś potrzeba i chęć jej zaspokojenia. Należy pamiętać, iż podłożem tego samego działania mogą być różne niezaspokojone potrzeby człowieka, np.: zdobycia wykształcenia, rozwoju osobistego, potrzeby materialne.

Jednym z przejawów aktywności seniorów może być edukacja oznaczająca według Wincentego Okonia (2004) ogół procesów oświatowo-wychowawczych, obejmujących kształcenie i wychowanie oraz szeroko pojmowaną oświatę. Mając na względzie ową definicję, aktywność edukacyjną seniorów postrzegam jako jedno z wielu ogniw na drodze całożyciowego uczenia się człowieka. W tym miejscu nurtuje mnie jednak pytanie. Jakie znaczenie dla osób na emeryturze (seniorów) ma zdobywanie wiedzy poprzez udział w różnych rodzajach i formach edukacji? Zdaje się, że jest to jedna z możliwości zaspokojenia potrzeb, chociażby takich jak: społecznej użyteczności, wiedzy, akceptacji i więzi emocjonalnej. Bowiem są to potrzeby, które nadają sens życiu, czynią życie lepszym, godniejszym i bardziej wartościowym. Edukacja osób w wieku senioralnym pomaga także w budowaniu własnego obrazu, w identyfikowaniu się z wartościami kulturowymi danej społeczności (Kałużny 2012). Podejmowanie wysiłku edukacyjnego przez seniorów ma dla nich również, zdaniem Roberta D. Hila (2009), fundamentalne znaczenie, między innymi w przebiegu pozytywnego starzenia się.

Edukacja w wieku starszym to także, a może przede wszystkim, poświęcanie się temu – uczenie się tego, co jest w życiu ważne i satysfakcjonujące, a nie co było konieczne i pilne w przypadku pokonywania barier awansu zawodowego. Wiedza przyswajana w tym okresie z pozytywnym nastawieniem do nauki daje możliwość weryfikowania, porządkowania i przeciwdziałania temu, co było wcześniej. Pozwala na realizowanie się w teraźniejszości, daje poczucie większej wolności i niezależności intelektualnej, niż to miało miejsce w wieku młodszym. Należy także podkreślić, że zdobywanie wiedzy lub jej aktualizowanie zwiększa poziom sterowności człowieka, uwalnia go od schematyzmu myślenia i postępowania, daje poczucie kompetencji w zderzeniu się z codziennymi problemami współczesności. Aktywność edukacyjna człowieka nadaje również sens jego doświadczeniu życiowemu (Kałużny 2012). Ponadto wysiłek związany z kształceniem jest korzystny dla ludzi starszych również ze względu na swoisty „trening mózgu” zapobiegający regresowi jego funkcji (Stuard-Hamilton 2006).

Edukacja, jak również praca zarobkowa w wieku emerytalnym mogą być także czynnościami, które zapełniają lukę czasową pozostającą po okresie pracy zawodowej. Bowiem żyjemy w świecie, w którym ludzka codzienność nie

przemija w rytm struktury czasowej opartej na wydarzeniach będących miernikiem upływu czasu, gdyż czas jest „czymś” istniejącym niezależnie od doświadczenia ludzkiego, czymś obiektywnym i wymiernym. W kulturze współczesnej to miara zegarowa nadaje czasowi autonomiczność, możliwość istnienia niezależnie od wydarzeń. „Godzina” – jednostka pomiaru czasu, może istnieć w naszych umysłach w sposób abstrakcyjny, jako pusta jednostka, którą można wypełnić czymkolwiek. Stąd też potocznie mówi się o czasie zegarowym, jako o czasie „pustym i wymierzonym”, podzielonym na dokładnie odmierzone kawałki, z założenia jednakowe dla wszystkich, zawsze i wszędzie (Eriksen 2003). Ponadto w ostatnich latach byliśmy i ciągle jesteśmy świadkami zadziwiającego rozwoju rozmaitych technologii oszczędzania czasu – od skomplikowanych, wielozadaniowych kalendarzy i notatników po pocztę elektroniczną, pocztę głosową, wielofunkcyjne telefony komórkowe. Mimo tych „cudów” techniki wielu ludzi bardziej niż kiedykolwiek cierpi dziś na brak czasu. Zdaje się, że w sposób nieświadomy staliśmy się niewolnikami technologii, która miała z nas uczynić istoty wolne w stopniu wyższym niż dotychczas i chronić od popełnianych błędów w gospodarowaniu czasem (Eriksen 2003). Jednak precyzja pomiaru czasu oraz związana z nią pozorna efektywność jego wykorzystania nie spowodowały, że mamy go w nadmiarze, a wręcz przeciwnie, zarówno dzieci w wieku szkolnym, jak i emeryci, renciści w większości żyją w pośpiechu, narzekając na brak czasu.

Czas przestaje nadawać znaczenie przestrzeni, postrzegamy go jako nieuchwytny, płynny (Bauman 2007). Jednak dla każdego człowieka, a tym bardziej dla ludzi w wieku emerytalnym kluczowe znaczenie ma nade wszystko subiektywne tempo upływającego czasu. Bowiem nikt nie ma czasu wyłącznie na własność, jak również nikt nie może go zatrzymać. Czas płynie, przemija, zmienia się, a ludzie zmieniają się wraz z jego upływem. Czas przyśpiesza, biegnie szybciej, gdy doświadczamy rzeczy przyjemnych, ale nie ponad nasze siły (Ryn 1999). Należy także zgodzić się z poglądem Leonarda Hayflicka, że *w miarę starzenia się wydaje się, że zmienia się nasza percepcja czasu [...]. Większości z nas wydaje się, że czas upływa szybciej, gdy jesteśmy starsi* (Hayflick 1998, s. 279–280). A może jest tak, jak zauważa Eric Berne, analizując relacje pomiędzy czasem a życiem ludzkim; *Czas nie przemija, to my przemijamy w czasie* (Zych 2010, s. 120).

W prowadzonych rozważaniach dotyczących aktywności edukacyjno-zawodowej seniorów, jako jednej z form zagospodarowania czasu na emeryturze, aktywność edukacyjną seniorów utożsamiam z podejmowaniem niewymuszonych działań w sferze oświatowej, a aktywność zawodową z czynnościami o znamionach pracy zarobkowej. Czas zaś utożsamiam z podstawowym wymiarem życia człowieka, wyodrębniając trzy główne okresy aktywności ludzkiej: dorastania i nauki, pracy zawodowej, emerytury lub renty. W analizie empirycznej uwzględniłem okres emerytury lub renty i przejawianą w tym okresie aktywność edukacyjną i/lub zawodową seniorów.

Cel badań

Podjmując badania, przyjąłem następujące założenia: wszystkie osoby w wieku emerytalnym lub rentowym przejawiają aktywność, różnią się jednak pod względem rodzaju, formy i zakresu podejmowanych działań; każdy człowiek z perspektywy własnych doświadczeń dokonuje subiektywnej oceny efektywności zagospodarowania czasu.

Przyjęte założenia badawcze – na użytek niniejszego materiału – pozwoliły mi na sformułowanie celu badań, który sprowadzał się do zgromadzenia wiedzy o przejawach aktywności edukacyjno-zawodowej emerytów i rencistów. By zrealizować sformułowany cel badań, starałem się odpowiedzieć na następujące pytania: Czy aktywność edukacyjna seniorów jest zjawiskiem powszechnym czy jednostkowym oraz w jakich rodzajach i formach się przejawia? Jaki odsetek seniorów kontynuuje (podejmuje) pracę zarobkową? Jakie argumenty przemawiają za podejmowaniem przez seniorów wysiłku edukacyjnego czy pracy zarobkowej? Który z czynników: płeć, wiek, poziom wykształcenia czy miejsce zamieszkania wyróżniają seniorów pod względem aktywności edukacyjnej i zawodowej?

Metoda i materiał

W badaniach zastosowałem metodę sondażu diagnostycznego i technikę wywiadu (Pilch, Bauman 2001). Natomiast narzędziem badawczym wykorzystywanym w gromadzeniu danych empirycznych był kwestionariusz wywiadu opracowany na użytek realizowanego projektu. Pytania otwarte zamieszczone w części zasadniczej kwestionariusza obejmowały trzy podstawowe okresy z życia człowieka, tzn. okres dorastania i nauki, pracy zawodowej oraz emerytury lub renty. Stosownie do okresu rozwojowego respondentów sformułowałem pytania, które uwzględniały różne rodzaje aktywności, w tym edukacyjną i zawodową. Oprócz pytań służących zasadniczym celom diagnostycznym w kwestionariuszu zamieściłem także pytania o wiek, płeć, rodzaj świadczenia (emerytura, renta), miejsce zamieszkania, rodzaj ukończonej szkoły.

Badania prowadziłem od października 2013 do stycznia 2014 roku na terenie województwa dolnośląskiego i objąłem nimi 76 seniorów (50 kobiet i 26 mężczyzn) zamieszkałych w różnych środowiskach¹. Oprócz podstawowego kryterium, świadczenia emerytalnego lub rentowego (głównego źródła utrzymania) i wieku – minimum 55 lat, w klasyfikowaniu respondentów do wywiadów brałem pod uwagę ich sprawność i samodzielność, wykształcenie, a także miejsce zamieszkania. Średni wiek badanych wynosił 68,3 lat (najstarsza osoba 92 lata, najmłodsza 55 lat). Założyłem, że różnorodność badanych osób pozwoli

¹ Część badań polegającą na prowadzeniu wywiadów zrealizowałem przy pomocy studentów – seminarzystów z Wydziału Zamiejscowego DSW w Kłodzku.

na uzyskanie w miarę obiektywnej wiedzy dotyczącej aktywności edukacyjnej i zawodowej seniorów w ich środowiskach. Charakterystykę demograficzną badanych seniorów przedstawiłem w tabeli 1.

Tabela 1. Charakterystyka demograficzna badanych seniorów

Płeć	Liczebność próby (%)	Średnia wieku (rozstęp)	Przedział wieku			Wykształcenie			Miejsce zamieszkania	
			≤ 70 lat	71–80 lat	80 ≤ lat	podst.-zawod.	średnie	wyższe	wieś	miasto
Kobieta	n = 50 (67,1%)	67,8 (55 – 92)	37	9	4	13	27	10	19	31
Mężczyzna	n = 26 (32,9%)	68,7 (57 – 84)	16	4	6	16	4	6	8	18
Ogółem	N = 76 (100%)	68,3 (55 – 92)	53	13	10	29	31	16	27	49

Źródło: opracowanie własne.

Analiza wyników badań

Aktywność edukacyjna seniorów

Poddając analizie dane empiryczne dotyczące działalności seniorów w obszarze edukacji (tabela 2), stwierdzam, że 24% z nich podejmuje wysiłek kształcenia. W działalność kształceniową w podobnym zakresie angażują się kobiety jak i mężczyźni. Zatem kryterium płci nie wyróżnia seniorów pod względem aktywności edukacyjnej, czego nie można powiedzieć o wieku. Im młodszy wiek seniorów, tym liczniej podejmują działalność kształceniową. I tak w grupie seniorów do 70 lat edukację – w różnych formach podejmowało nieco ponad 30% z nich. Wśród emerytów w wieku od 71 do 80 lat działalność edukacyjną deklarowało o połowę mniej niż w młodszej grupie wiekowej, bo nieco ponad 15%. Natomiast wśród najstarszych seniorów (grupa wieku powyżej 80 lat) żadna z osób, z którymi prowadzono wywiady nie uczestniczyła w zorganizowanych formach kształcenia. W grupie seniorów najmłodszych porównywalny jest zakres aktywności kobiet i mężczyzn, natomiast w grupie 71–80 lat to mężczyźni ponaddwukrotnie częściej niż kobiety biorą udział w wybranych formach zorganizowanego kształcenia.

Wykształcenie seniorów, odwrotnie niż wiek, im wyższe, tym bardziej zaświadcza o liczniejszym ich udziale w zorganizowanych formach kształcenia. W grupie osób o podstawowym lub zawodowym wykształceniu działalność edukacyjną zadeklarowało nieco ponad 10% seniorów. Chciałbym w tym miejscu wyjaśnić, że aktywność ujawniały osoby o wykształceniu zawodowym, a nie podstawowym. Żadna z osób o wykształceniu podstawowym, bez względu na wiek i miejsce zamieszkania nie uczestniczyła w zorganizowanych formach edukacji. Natomiast do charakterystycznych należały wypowiedzi usprawiedli-

wiające ich bierność edukacyjną. Przykładem mogą być wypowiedzi: *Jestem zbyt stary i mało wykształcony, to dla mnie zbyt duże wyzwanie: kursy, komputery, wszystko to jest dla młodych, lepiej wykształconych* (mężczyzna lat 57 mieszkający w mieście) i *Zajmuję się domem, sprzątam, gotuję dla całej rodziny, także wraz z mężem opiekujemy się wnuczką, bo syn z synową pracują w mieście. [...], na stare lata nie mam czasu, ani głowy, by się jeszcze uczyć* (kobieta lat 66 mieszkająca na wsi). W grupie seniorów o wykształceniu średnim aktywność edukacyjną w różnych formach deklarowało 29%, natomiast z wykształceniem wyższym 37,5%. Okazuje się, że wśród seniorów z wykształceniem wyższym kobiety trzykrotnie liczniej niż mężczyźni przejawiają aktywność edukacyjną, natomiast w grupach z wykształceniem średnim proporcje są odwrotne.

Tabela 2. Struktura aktywności edukacyjnej seniorów z uwzględnieniem płci, wieku, wykształcenia i miejsca zamieszkania

Płeć (liczebność)	Przedział wieku			Wykształcenie			Miejsce zamieszkania		Razem
	≤ 70 lat	71–80 lat	80 ≤ lat	podst.–zawod.	średnie	wyższe	wieś	miasto	
	Liczebność w wyodrębnionych grupach (% aktywnych seniorów)								
Kobieta (n = 50)	37 (29,7%)	9 (11,1%)	4 (0,0%)	13 (7,7%)	27 (22,2%)	10 (50,0%)	19 (10,5%)	31 (32,3%)	(24,0%)
Mężczyzna (n = 26)	16 (31,2%)	4 (25,0%)	6 (0,0%)	16 (12,5%)	4 (75,0%)	6 (16,7%)	8 (25,0%)	18 (22,2%)	(23,1%)
Ogółem (N = 76)	53 (30,2%)	13 (15,4%)	10 (0,0%)	29 (10,3%)	31 (29,0%)	16 (37,5%)	27 (14,8%)	49 (28,6%)	(23,7%)

Źródło: opracowanie własne.

Analizując aktywność edukacyjną seniorów z uwzględnieniem miejsca zamieszkania, mogę stwierdzić, że proporcjonalnie liczniej taką działalność podejmują emeryci i renciści mieszkający w mieście – prawie 29% niż na wsi – nieco mniej niż 15%. Potwierdzeniem występujących dysproporcji (miasto – wieś) są przede wszystkim kobiety, bowiem wśród tych mieszkających na wsi tylko 10,5% zadeklarowało udział w zorganizowanych formach kształcenia, gdy wśród tych mieszkających w mieście taką aktywność zadeklarowało 32,3%. Natomiast wśród mężczyzn te dysproporcje są odwrotne, ale minimalne: wieś (25%), miasto (22,2%). Ponadto seniorzy mieszkający na wsi korzystają z dość nielicznych możliwości kształcenia, które w ich przypadku ogranicza się do udziału w kursie obsługi komputera i korzystania z Internetu oraz nauki języków obcych (w zakresie podstawowym) – angielskiego lub niemieckiego. Tymczasem seniorzy mieszkający w miastach mają ułatwiony dostęp do bardziej zróż-

nicowanej oferty zajęć edukacyjnych. W tej sytuacji, na co wskazują przeprowadzone wywiady, biorą udział nie tylko w kursach komputerowych, ale są aktywnymi słuchaczami UTW, uczą się nie tylko języka angielskiego lub niemieckiego, ale również innych języków i na wyższych poziomach zaawansowania, uczestniczą w wykładach otwartych, konferencjach naukowych i wielu innych przedsięwzięciach o właściwościach edukacyjnych.

Aktywność zawodowa seniorów

Tabela 3. Struktura aktywności zawodowej seniorów z uwzględnieniem płci, wieku, wykształcenia i miejsca zamieszkania

Płeć (liczebność)	Przedział wieku			Wykształcenie			Miejsce zamieszkania		Razem
	≤ 70 lat	71–80 lat	80 ≤ lat	podst.– zawod.	średnie	wyższe	wieś	miasto	
	Liczebność w wyodrębnionych grupach (% aktywnych seniorów)								
Kobieta (n = 50)	37 (35,1%)	9 (0,0%)	4 (0,0%)	13 (7,7%)	27 (29,6%)	10 (40,0%)	19 (31,6%)	31 (22,6%)	(26,0%)
Mężczyzna (n = 26)	16 (37,5%)	4 (75,0%)	6 (0,0%)	16 (37,5%)	4 (50,0%)	6 (16,7%)	8 (25,0%)	18 (38,9%)	(34,6%)
Ogółem (N = 76)	53 (35,8%)	13 (23,1%)	10 (0,0%)	29 (24,1%)	31 (32,3%)	16 (31,2%)	27 (29,6%)	49 (28,6%)	(28,9%)

Źródło: opracowanie własne.

Na podstawie analizy danych empirycznych dotyczących aktywności zawodowej seniorów (tabela 3) stwierdzam, że osoby w wieku emerytalnym proporcjonalnie liczniej podejmują pracę o charakterze zarobkowym niż wysiłek edukacyjny. Z wywiadów przeprowadzonych z seniorami wynika, że prawie 29% z nich pracuje pomimo pobieranego świadczenia – czy to emerytury, czy renty. W badanej grupie seniorów odsetek pracujących zarobkowo mężczyzn wynosi około 35% i jest znacznie wyższy niż wśród kobiet (26%). Kryterium różnicującym podejmowanie pracy zarobkowej przez emerytów – podobnie jak w przypadku aktywności edukacyjnej – jest wiek i często związany z nim pogarszający się stan zdrowia. Wśród seniorów w wieku do 70 lat prawie 36% pracowało, proporcje pracujących kobiet i mężczyzn były podobne. W tej grupie wiekowej jako przyczyny podejmowania pracy zarobkowej przeważały te mówiące o poprawie sytuacji finansowej rodziny, o możliwościach odkładania pieniędzy – według rozmówców na „gorsze lata”. Oprócz tych seniorów, którzy w okresie prowadzenia badań pracowali, było około 20% poszukujących źródeł pozwalających „dorobić” do emerytury. Ale były też osoby, jak np. kobieta lat 65, mieszkająca w mieście, średnie wykształcenie, która powiedziała: [...]. *Pod względem finansowym nie odczuwam potrzeby pracy, a czas, który nareszcie mam, będąc na emeryturze wykorzystuję na podróże po różnych zakątkach naszego kraju, jak również na podróże do innych zakątków świata. Uważam, że*

emerytura winna być okresem odpoczynku po latach pracy i cieszenia się życiem, a nie jakiegoś dorabiania. [...]. Z grupy wiekowej 71–80 lat tylko mężczyźni deklarowali, że pracują, natomiast kobiety wręcz stwierdzały, że mają wiele innych obowiązków i nie mają siły oraz czasu na pracę zarobkową. Również, jak wynika z wywiadów, żaden z seniorów w wieku powyżej 80 roku nie pracował zarobkowo.

Uwzględniając w analizie danych empirycznych wykształcenie seniorów, to z grupy o podstawowym lub zawodowym wykształceniu tych, którzy pracowali zarobkowo było nieco ponad 24%. Proporcjonalnie znacznie liczniej pracę wykonywali mężczyźni (37,5%) niż kobiety (7,7%). Wśród pracujących z tej grupy seniorów – podobnie jak w przypadku aktywności edukacyjnej – były osoby z wykształceniem zawodowym, a nie podstawowym. Między innymi kobieta lat 66 mieszkająca na wsi, która – jak sama się określiła – *jest miejscową krawcową*. Zaś usługi krawieckie traktuje nie tyle w kategoriach finansowych, aczkolwiek są dla niej źródłem uzupełnienia dość skromnej emerytury, natomiast bardziej postrzega jako pomoc sąsiadką. W rozmowie stwierdziła *Lubię to, co robię, mam wypełniony czas, zaspokojoną potrzebę kontaktów sąsiedzkich, czuję się potrzebna [...]*. Inny przykład: mężczyzna lat 68, mieszka w mieście i wykonuje zawód fryzjera. W rozmowie podkreślał *W zawodzie pracuję już 50 lat, ale ciągle pracuję. Czuję się zdrowy, nic mi nie dolega i nie wyobrażam sobie życia bez pracy, właśnie takiej jak fryzjerstwo. Ta praca dostarcza mi wielu przyjemności, chociażby umożliwia bezpośredni kontakt i rozmowy z innymi ludźmi. Na tym osiedlu znam prawie wszystkich, starszych i młodszych, dziadków i ich wnuków. [...]*. Najliczniej, jak wynika z danych empirycznych, na emeryturze (rencie) pracują osoby ze średnim wykształceniem (ponad 32%), nieco mniej licznie, ale w porównywalnych proporcjach osoby z wyższym wykształceniem (ponad 31%). Dość charakterystyczny jest fakt, że w grupie seniorów z wykształceniem wyższym kobiety znacznie częściej podejmują pracę zarobkową (40%) niż mężczyźni (16,7%). Odwrotna jest natomiast sytuacja w grupie seniorów z wykształceniem średnim, mężczyźni liczniej pracują zarobkowo (50%) niż kobiety (29,6%). Miasto – wieś jako miejsce zamieszkania nie wyróżnia, w sensie ogólnym, seniorów w zakresie aktywności zawodowej. Jednak kobiety mieszkające na wsi częściej podejmują pracę zarobkową (31,6%) niż te mieszkające w mieście (22,6%). Odwrotna sytuacja występuje wśród mężczyzn, częściej pracują zarobkowo mieszkający w mieście (38,9%) niż mieszkający na wsi (25%).

Jednoczesna aktywność edukacyjna i zawodowa seniorów

W analizie danych empirycznych uwzględniłem także seniorów, którzy pracowali zarobkowo i jednocześnie brali udział w zorganizowanej, przynajmniej jednej formie kształcenia (tabela 4).

Tabela 4. Struktura aktywności edukacyjnej i zawodowej seniorów z uwzględnieniem płci, wieku, wykształcenia i miejsca zamieszkania

Płeć (liczebność)	Przedział wieku			Wykształcenie			Miejsce zamieszkania		Razem
	≤ 70 lat	71–80 lat	80 ≤ lat	podst.– zawod.	średnie	wyższe	wieś	miasto	
	Liczebność w wyodrębnionych grupach (% aktywnych seniorów)								
Kobieta (n = 50)	37 (10,8%)	9 (0,0%)	4 (0,0%)	13 (0,0%)	27 (3,7%)	10 (30,0%)	19 (5,3%)	31 (9,7%)	(8,0%)
Mężczyzna (n = 26)	16 (18,7%)	4 (25,0%)	6 (0,0%)	16 (6,3%)	4 (50,0%)	6 (16,7%)	8 (12,5%)	18 (16,7%)	(15,4%)
Ogółem (N = 76)	53 (13,2%)	13 (7,7%)	10 (0,0%)	29 (3,4%)	31 (9,7%)	16 (25,0%)	27 (7,4%)	49 (12,2%)	(12,5%)

Źródło: opracowanie własne.

Takich seniorów, których określiłem mianem „*podwójnie aktywnych*”, było 12,5%, dwukrotnie więcej mężczyzn (15,4%) niż kobiet (8,0%). W grupie wiekowej do 70 lat – pracujących zarobkowo i uczestniczących w zorganizowanych formach edukacji było ponad 13% osób, zaś w grupie wiekowej 71–80 lat prawie 8,0%. Zarówno z pierwszej, jak i z drugiej grupy wiekowej to mężczyźni liczniej byli aktywni niż kobiety. Również poziom wykształcenia – im był wyższy, tym proporcjonalnie więcej seniorów pracowało zarobkowo i jednocześnie korzystało z wybranej formy kształcenia. Także mieszkańcy miasta liczniej przejawiali „*podwójną*” aktywność (zarówno kobiety, jak i mężczyźni) niż seniorzy mieszkający na wsi.

W przypadku „*podwójnej aktywności*” wysiłek edukacyjny seniorów jest związany z rodzajem wykonywanej pracy zarobkowej. Potwierdzeniem owej tezy może być przykład kobiety lat 61, z wyższym wykształceniem, mieszkającej w mieście. W rozmowie wyznała: *[...] kontynuuję wykonywaną przed emeryturą pracę, ale w nieco innej formie i w niepełnym wymiarze godzin. Będąc na emeryturze, dalej leczę ludzi, staram się im pomagać. Emerytura w połączeniu z pracą daje mi komfort niezależności, pracuję dlatego, że lubię swój zawód – sprawia mi to wiele radości, a nie dlatego, że muszę. Choć przyznaję, że praca w mojej sytuacji to także dodatkowe pieniądze, które umożliwiają spełnianie mi „zaległych” marzeń oraz pozwalają na wsparcie finansowe rodziny. [...].* Natomiast aktywność edukacyjna rozmówczynie polegała na uczestniczeniu w konferencjach, kursach i warsztatach specjalistycznych organizowanych przez środowisko lekarzy. Inny przykład: mężczyzna lat 68, mieszkaniec miasta, wykształcenie wyższe. Przed emeryturą był dyrektorem liceum ogólnokształcącego. W rozmowie przyznaje: *[...] już w szkole podstawowej wyróżniałem się wśród innych uczniów aktywnością. [...]. Po przejściu na emeryturę nie kontynuowałem pracy w liceum, ale byłem i jestem czynnym przewodnikiem górskim, kuratorem społecznym dla dorosłych, opiekuję się grupą młodzieży uzdolnionej.*

Nie pracuję dla pieniędzy, ale bez kontaktów z ludźmi, z przyrodą nie wyobrażam sobie życia. To, co robię, daje mi poczucie przydatności, wypełniam czas, którego na emeryturze mam więcej niż w okresie pracy zawodowej. Jestem również uczestnikiem kursu języka angielskiego i rosyjskiego na poziomie dla zaawansowanych. [...].

Podsumowanie

Biorąc pod uwagę dane empiryczne, dochodzę do przekonania, że działalność edukacyjna seniorów nie należy do zajęć powszechnych. Przyczyn owego stanu można się dopatrywać w dość znikomym odczuwaniu potrzeby zdobywania, aktualizowania wiedzy, zwłaszcza przez seniorów o niskim dotychczasowym poziomie wykształcenia. Kolejną z istotnych przyczyn jest utrudniony dostęp seniorów do placówek organizujących zajęcia edukacyjne oraz dość ograniczona oferta edukacyjna tych placówek. Stąd, co wynika z prowadzonych wywiadów, mieszkańcy miast, jak również osoby o wyższym statusie społecznym, mają większe możliwości wyboru sposobów i rodzajów edukacji, adekwatnych do ich zainteresowań. Wśród seniorów przejawiających aktywność edukacyjną najczęstszym zainteresowaniem cieszyły się kursy języków: angielskiego i niemieckiego oraz obsługi komputera i korzystania z Internetu.

Ze zgromadzonych danych empirycznych wynika, że mniej niż trzecia część seniorów pracowała, otrzymując za wykonywaną pracę wynagrodzenie. Jednak największy odsetek pracujących seniorów jest w grupie wiekowej do 70 lat (około 36%). Ponadto w tej grupie wiekowej kolejnych 20% seniorów deklaroowało gotowość do podjęcia pracy. Przytoczone dane uprawniają do stwierdzenia, że statystycznie ponad połowa emerytów i rencistów w wieku do 70 lat, jeśli byłaby taka możliwość, jest skłonna do podjęcia pracy zarobkowej. Pragnę wyjaśnić, że seniorzy z wyższym wykształceniem po przejściu na emeryturę nie mieli większych problemów z kontynuowaniem czy podjęciem nowej pracy. W ich przypadku niezarabianie na emeryturze było ich wyborem, czego nie można powiedzieć o seniorach, o niższym poziomie wykształcenia lub pozostającym bez wyuczonego zawodu.

Uwarunkowania dotyczące kształcenia się seniorów są dość indywidualne, ale poszukując wspólnego mianownika, mogę przyjąć, że jest to potrzeba zaspokojenia wiedzy, zdobycia umiejętności, ale również potrzeba kontaktów z innymi ludźmi, możliwość wymiany poglądów, bezpośredniego udziału w realnej – nie telewizyjnej – rzeczywistości. Wśród argumentów uzasadniających podejmowanie pracy na emeryturze najczęstszym jest potrzeba poprawy sytuacji finansowej, ale także poczucie niezależności, przydatności, potrzeba kontaktów z koleżankami (kolegami), a wśród mężczyzn zdarzały się też takie tłumaczenia, jak wyrwanie się z monotonii i schematyzmu życia rodzinnego.

Jak wynika z danych empirycznych, płeć nie różni seniorów pod względem aktywności edukacyjnej, ale w zakresie aktywności zawodowej raczej tak. Ko-

biety po przejściu na emeryturę, jeśli relacje w rodzinie są poprawne, częściej koncentrują się wokół ogniska życia rodzinnego, skupiają się na prowadzeniu domu, pomagają córce (synowej) w opiece nad wnukami. Natomiast mężczyźni częściej angażują się w czynności zapewniające rodzinie dodatkowe środki finansowe. Na pewno wiek i związany z nim stan zdrowia jest tym kryterium, który pozwala lub uniemożliwia podjęcie wysiłku edukacyjnego, ale przede wszystkim pracy zarobkowej. Również wykształcenie różni seniorów zarówno w zakresie działalności edukacyjnej, jak i zarobkowej. Z badań wynika, że miejsce zamieszkania nie czyni seniorów bardziej lub mniej aktywnymi zawodowo, ale aktywnymi edukacyjnie tak. Przyczyną owego zróżnicowania jest większa dostępność do oferty edukacyjnej mieszkańców miast, co sprawia że w szerszym zakresie z niej korzystają, niż seniorzy mieszkający na wsi.

Uwzględniając wyniki badań, mogę stwierdzić, że głównymi czynnikami decydującymi o aktywności osób w wieku emerytalnym są przede wszystkim cechy ukształtowane w okresie młodości i ugruntowane w okresie pracy zawodowej oraz aktualny stan zdrowia. I, jak słusznie zauważa Jerzy Halicki (2010, s. 235), *Aktywny lub bierny styl życia w starości jest zazwyczaj przedłużeniem stylu dotychczas prowadzonego*. Natomiast poziom wykształcenia, wiek nie są źródłem aktywności ani bierności seniorów, są raczej platformą poszerzającą lub zawężającą obszar i rodzaje podejmowanych działań.

W interpretacji aktywności seniorów – emerytów i rencistów trudno przemilczeć dwie główne, a zarazem przeciwstawne teorie dotyczące starzenia się. Teorię aktywności Cavana i współpracowników, która zakłada, że najlepszą społeczną praktyką wobec ludzi starszych jest utrzymywanie ich w jak największej aktywności do późnych lat. Zaś tą przeciwstawną jest teoria wyłączenia się Cumminga i Henry'ego zakładająca, że wraz ze starzeniem się osób osłabia się ich kontakt ze światem, stąd wycofywanie się z życia społecznego jest naturalne i powszechnie akceptowane. Przypuszcza się jednak, na co zwraca uwagę Ian Stuart-Hamilton (2006), że zarówno teorie aktywności, jak i wyłączenia opisują optymalne strategie dla pewnych, ale nie dla wszystkich osób starszych. Natomiast sposób funkcjonowania seniorów, ten najważniejszy, zależy od bardzo wielu czynników i to zarówno wewnętrznych, jak i zewnętrznych.

Bibliografia

1. Bauman Z. (2007), *Szansa etyki w zglobalizowanym świecie*, przekład: J. Konieczny. Wydawnictwo „Znak”, Kraków.
2. Eriksen T.H. (2003), *Tyrania chwili. Szybko i wolno płynący czas w erze informacji*, tłumaczenie: G. Sokół. Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
3. Halicki J. (2010), *Obrazy starości rysowane przeżyciami seniorów*. Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok.
4. Hayflick L. (1998), *Jak i dlaczego się starzejemy*, przekład: M. Symonides. Wydawnictwo „Książka i Wiedza”, Warszawa.
5. Hill R.D. (2009), *Pozytywne starzenie się*. Wydawnictwo „Biznes”, Warszawa.

6. Kałużny R. (2012), *Idea kształcenia ustawicznego a aktywność edukacyjna seniorów*, „Biblioteka Gerontologii Społecznej”, nr 1, s. 30–42.
7. Obuchowski K. (1985), *Adaptacja twórcza*. Książka i Wiedza, Warszawa.
8. Okoń W. (2004), *Nowy słownik pedagogiczny*. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
9. Pilch T., Bauman T. (2001), *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
10. Ryn Z.J. (1999), *Starość nam otwiera oczy*, „Charaktery” nr 10, s. 12–16.
11. Steuden S. (2011), *Psychologia starzenia się i starości*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
12. Stuart-Hamilton I. (2006), *Psychologia starzenia się*, przekład: A. Błachnio. Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań.
13. Zych A.A. (2010), *Leksykon gerontologii*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.

Educational and professional activity of seniors as a form of spending time on retirement

Key words: activity, educational activity, professional activity, sources of activity, retirement and time.

Summary: In the article I explain the meaning of term „activity” and point out to its positive aspects in seniors’ lives, I interpret a modern notion of time. I analyze the results of research on educational and/or professional activity of people whose main source of living was a retirement or pension allowance. Among others, I describe types and forms of educational and professional activity of seniors. I reveal the motives which inspired the seniors to undertake educational effort or gainful employment. I indicate the variables which differentiate seniors in terms of educational and professional activity.

Dane do korespondencji:

Prof. DSW dr hab. Ryszard Kałużny

Dolnośląska Szkoła Wyższa

ul. Strzegomska 55

53-611 Wrocław

e-mail: ryszard_kaluzny@op.pl

WSPÓŁCZESNE KONTEKSTY EDUKACJI DOROSŁYCH

Sylwia Słowińska

KONCEPCJA MAŁYCH ŚWIATÓW PRZEŻYWANYCH – FENOMENOLOGICZNE INSPIRACJE DLA ANDRAGOGIKI

Słowa kluczowe: mały społeczny świat przeżywany, człowiek dorosły.

Streszczenie: Wychodząc od koncepcji świata przeżywanego E. Husserla i A. Schütza, w tekście zaprezentowano osadzoną w fenomenologii koncepcję małych światów przeżywanych w ujęciu A. Honer i R. Hitzlera oraz wpisaną w nią metodologiczną procedurę etnografii świata przeżywanego. W podsumowaniu wskazano na potencjał koncepcji małych światów przeżywanych w odniesieniu do ukierunkowanych interpretatywnie badań andragogicznych zorientowanych na problemy związane z konstruowaniem tożsamości i rozwojem człowieka dorosłego w wyodrębnionych obszarach świata życia codziennego.

Pojęcie świata przeżywanego¹ ma swoje korzenie w filozofii, a zastosowanie znalazło także w obszarze nauk społecznych, głównie socjologii. Maria Czerepaniak-Walczak zauważa, że kategoria ta *ma szansę stać się użyteczna również dla nauk o wychowaniu. Jest to zarówno kategoria wyjaśniająca istotę i sens wychowania w złożonej, wielowymiarowej rzeczywistości, a zatem pozwalająca rozumieć strukturę i dynamikę procesu kształtowania tożsamości i samodzielnego osiągnięcia dorosłości, jak i użyteczna dla projektowania działań i procesów wychowawczych (...)* (Czerepaniak-Walczak 2011, s. 166). Celem tego artykułu jest zarysowanie związanej z tradycją fenomenologii koncepcji małych

¹ W niniejszym artykule posługuję się określeniem „świat przeżywany” (niem. *Lebenswelt* i ang. *Lifeworld*). W polskiej literaturze funkcjonuje także określenie „świat życia”, które jednak uległo pewnemu rozmyciu i używane jest także często w szerokim znaczeniu, bez powiązania z tradycją fenomenologiczną. Dlatego uznaję za bardziej adekwatne dla moich rozważań określenie „świat przeżywany”.

światów przeżywanych w ujęciu niemieckich przedstawicieli socjologii hermeneutycznej (Anne Honer, Ronalda Hitzlera) jako koncepcji mającej zastosowanie w badaniach społecznych ukierunkowanych interpretatywnie i mogącej dostarczyć inspiracji badaczom szeroko rozumianej edukacji dorosłych. Inspiracje fenomenologiczne obecne są już od pewnego czasu w obszarze andragogiki, zwłaszcza w powiązaniu ze zwrotem ku codzienności. Zainteresowanie codziennością wiąże się z szerokim pojmowaniem uczenia się jako procesu związanego z powszednią aktywnością jednostek, rozproszonego i wszechobecnego, dynamicznego, polegającego nie tylko na przyswajaniu wiedzy i umiejętności, ale także na konstruowaniu i redefiniowaniu tożsamości (zob. Małewski 2011). Zainteresowanie codziennością w andragogice zaowocowało badaniami różnych jej obszarów jako przestrzeni uczenia się ludzi dorosłych, ich rozwoju i konstruowania tożsamości. Dlatego koncepcja małych światów przeżywanych może być przydatna lub choćby inspirująca dla programów badawczych, w których chodzi o zrozumienie światów, w których ludzie dorośli żyją, działają i budują swą tożsamość.

W pierwszej części tekstu zostanie przedstawiony fundament koncepcji małych światów przeżywanych – fenomenologiczne ujęcia świata przeżywanego Edmunda Husserla oraz Alfreda Schütza. Następnie postaram się zarysować koncepcję małych światów przeżywanych autorstwa Anne Honer i Ronalda Hitzlera i wpisaną w nią procedurę metodologiczną – etnografię świata przeżywanego. W podsumowaniu spróbuję wskazać na potencjał tej koncepcji w odniesieniu do badań andragogicznych.

Świat przeżywany, czyli o fenomenologicznych podstawach koncepcji małych światów przeżywanych

Koncepcja małych światów przeżywanych osadzona jest w tradycji fenomenologii. Jej autorzy przejęli sposób rozumienia świata przeżywanego od Alfreda Schütza, twórcy fenomenologii społecznej, który z kolei zaczerpnął to pojęcie od Edmunda Husserla, inicjatora fenomenologii transcendentalnej. Uważa się, że jednym z największych osiągnięć E. Husserla jest odkrycie świata przeżywanego. Wprowadzając koncepcję świata przeżywanego, wyznaczył on nową drogę rozwoju fenomenologii i dostarczył ważnych inspiracji dla badań społecznych. Jak sądzą niektórzy z badaczy, to za jej sprawą nastąpiło przesunięcie w pojmowaniu rzeczywistości ku codzienności, ku „powszedniej ludzkiej krzątaniu”, dowartościowanie niepozornych, niekiedy lekceważonych obszarów życia (Fellmann 1993).

U E. Husserla koncepcja świata przeżywanego wiązała się z krytyką kultury. Jej najpełniejszy opis odnaleźć można w pracy powstałej w późnym okresie twórczości Husserla, mianowicie książce pt. *Kryzys nauk europejskich i fenomenologia transcendentalna*. Kryzys kultury związany jest tu z dominacją nauk pozytywistycznych i paradygmatu obiektywistycznego. Wynika on z tego, że

badacze zapomnieli, iż cała nauka zakorzeniona jest w świecie przeżywanym. Nauki ignorują naoczne doświadczenia świata, dążąc do poznania go niezależnie od umysłu i tworzenia wiedzy wyidealizowanej, obiektywnej, abstrakcyjnej. Sposobem na przezwycięzenie kryzysu byłby zwrot ku badaniu naturalnego świata przeżywanego, świata przednaukowego doświadczenia (Zahavi 2012). Świat przeżywany (nazywany przez niego także naturalnym światem przeżywanym) to według E. Husserla świat konkretnej ludzkiej egzystencji, „jedyne świat naprawdę doświadczany”, dany konkretnie, zmysłowo, naocznie. To świat, który się objawia w nieskończonej ilości fenomenów w naszej świadomości. Husserl w *Kryzysie* definiuje go jako zastane uniwersum rzeczy zrozumiałych same przez się, świat tego, co nie jest poddawane w wątpliwość.

Jednak sposób pojmowanie świata przeżywanego u E. Husserla nie jest w pełni jednoznaczny. A. Schütz zarzucał mu wręcz pomieszanie wątków „niegodne metody fenomenologicznej” (zob. Krasnodębski 1993). Zbigniew Krasnodębski (1993) wskazuje na dwa odmienne sposoby użycia pojęcia *świat przeżywany* przez Husserla. Po pierwsze rozumie on go jako niezmienny, ahistoryczny fundament nauki, a po drugie jako uniwersalny, ale historycznie zmienny horyzont obejmujący również naukę i jej rezultaty. Krzysztof Michalski (1988) wyjaśnia, że w późnym okresie twórczości Husserl dokonał zmiany poglądów na temat źródeł sensu, uznając, że aby do nich dotrzeć, należy uwzględnić tradycję historyczną. Wcześniej zaś wykluczał z rozważań filozoficznych dociekania genetyczne i historyczne jako nieistotne.

A. Schütz opierał się na poglądach Husserla, ale zastąpił podejście transcendentale podejściem ukierunkowanym na codzienny świat (*mundane Phänomenologie*) (zob. Schütz 1974). Fenomenologia, jak wyjaśniał, nie zajmuje się samymi przedmiotami, lecz ich sensem, konstytuowanym w naszej świadomości (Schütz 1971). Aby wyjaśnić, dlaczego aktorzy działają tak, a nie inaczej, konieczne jest przyjęcie subiektywnej perspektywy, która pozwoli zrekonstruować akty przypisującego sens rozumienia.

Fenomenologia w ujęciu Schütza zwróciła się ku codzienności i zajęła analizą struktur świata przeżywanego, świata, który dla działających w nim ludzi jest rzeczywistością sensowną i podlegającą interpretacji. Analiza struktur świata przeżywanego u Schütza związana była z zagadnieniem rozumienia „innego”, alter ego (*Fremdverstehen*). Służyć miała opisaniu konstytutywnych cech istotnego ze społecznego punktu widzenia procesu nadawania i interpretowania sensu (Eberle 1984).

W nawiązaniu do poglądów Williama Jamesa Schütz przyjął koncepcję wielości rzeczywistości, w których żyjemy (Schütz 2012). Są one ze sobą powiązane i stanowią części świata przeżywanego. A. Schütz postrzegał je jako skończone obszary sensu, różniące się stylem poznawczym, sposobem doświadczania rzeczywistości. Są to m.in. świat snu, religii, nauki, świat fantazji i zabawy, świat życia codziennego. Choć w części publikacji świat przeżywany (świat życia) utożsamiany jest ze światem życia codziennego (światem codzienności,

codziennym światem przeżywanym) i określenia te używane są synonimicznie, to należy podkreślić, że Schütz nie utożsamiał ich ze sobą. Świat przeżywany to całość, kompleks rzeczywistości konstytuowanych w subiektywnej świadomości. A świat życia codziennego jest jego częścią, aczkolwiek szczególną, na której twórca fenomenologii społecznej skupiał się w swych analizach. To obszar odróżniający się od pozostałych pragmatycznością, świat, w którym przebywamy najczęściej, i to przede wszystkim w nim działamy, wchodzimy w interakcje, komunikujemy się. Dlatego też protosocjologiczne opisy struktur świata przeżywanego Schütza (i Thomasa Luckmanna) dotyczą głównie świata życia codziennego. W artykułach analizujących struktury świata przeżywanego, a także w książce w całości poświęconej temu zagadnieniu *Strukturen der Lebenswelt* (powstałej po śmierci Schütza za sprawą Thomasa Luckmanna, który zebrał jego materiały, opracował i opublikował), wywód dotyczy świata życia codziennego, co jednak nie znaczy, że świat życia codziennego i świat przeżywany są tym samym. Znaczący to tylko tyle, że światu życia codziennego jako podstawowemu obszarowi sensu – fundamentowi naszego doświadczenia Schütz poświęca najwięcej uwagi.

Charakterystyczne dla stylu poznawczego tego obszaru sensu jest nastawienie naturalne, które polega na zawieszeniu wątplenia co do istnienia świata. Zgodnie z nim jednostka przyjmuje świat jako dany i niepodważalny dopóki nic mu nie zaprzeczy. Dla człowieka jest on obiektem pragmatycznych zainteresowań i sceną działania. Jednostka doświadczająca świata sytuuje siebie w jego centrum. Zorganizowany wokół niej świat życia codziennego jest ustrukturyzowany przestrzennie, czasowo i społecznie. Struktury tych trzech wymiarów są ze sobą powiązane. W wymiarze przestrzennym Schütz wymienia sferę będącą aktualnie w zasięgu jednostki oraz sferę będącą potencjalnie w zasięgu, związaną z przeszłością i przyszłością. Świat „aktualnie w zasięgu” jest obszarem czynnego działania jednostki, stanowi „jądro jej rzeczywistości”, jest dla niej rzeczywistością naczelną (Schütz, Luckmann 2003; Schütz 2012). W wymiarze społecznym jednostka dzieli świat z innymi ludźmi, z którymi mogą łączyć ją różne relacje (np. my, wy, oni), na których może oddziaływać i których działania może interpretować, w zależności od ich czasowego i przestrzennego usytuowania względem jej biografii. Są to współcześni, z którymi człowiek wchodzi bezpośrednio w kontakt (*Umwelt*), oraz ci, których osobiście nie zna, ale jest świadomy ich istnienia (*Mitwelt*). Ze współczesnymi jednostka dzieli czas i przestrzeń. Może na nich oddziaływać i interpretować ich działania. Przodkowie (*Vorwelt*) to ludzie, którzy żyli w minionych epokach, jednostka nie może na nich oddziaływać, ale może interpretować ich działania i rezultaty tych działań. Na następców (*Nachwelt*), czyli przyszłe pokolenia, człowiek może kierować swe działania, które będą miały swoje rezultaty w przyszłości (Schütz 2006). Każda jednostka organizuje swój świat wokół siebie, własnego „tu”, zależnie od biograficznie zdeterminowanej sytuacji, swoich celów i związanych z nimi systemów relewancji (istotności). A jednak mimo tych różnic możliwe

jest komunikowanie i współdziałanie. Dzieje się to w oparciu o „generalną tezę przekładalności perspektyw”, wedle której człowiek przyjmuje milcząco dwie idealizacje: wymienialności z „innym” punktów widzenia oraz zgodności systemów relewancji (zob. Schütz 2012).

Najważniejszą cechą świata życia codziennego jest intersubiektywność. Jak pisze Schütz, świat ten *istniał przed naszym urodzeniem i był doświadczany i interpretowany przez innych – naszych przodków – jako świat uporządkowany. Teraz dany jest naszemu doświadczeniu i interpretacji* (Schütz 2006, s. 869). Podstawą tych interpretacji jest zasób wiedzy podręcznej pełniącej rolę schematu odniesienia. Świat życia codziennego dany jest jednostce w formie wiedzy. Jest ona elementem społecznego dziedzictwa. W przeważającej części jest nam przekazywana przez innych, a niewielka jej część wywodzi się z osobistego doświadczenia. Potoczna wiedza podręczna to zdroworozsądkowa wiedza o świecie, składają się na nią doświadczenia, opinie, przekonania i założenia odnoszące się do świata. Przyjmowana jest jako dana i oczywista. Traktowana jest jako pewnik przez każdego przynależącego do grupy, do My (każdego podzielnego dany system relewancji). Wiedza ta dostarcza bezdyskusyjnie akceptowanych i dominujących schematów interpretacji świata i wzorów postępowania oraz radzenia sobie ze światem i sobą. Jednak w pewnych sytuacjach może zacząć budzić wątpliwości i stać się problematyczna. Wówczas następuje kryzys częściowy lub totalny systemu odniesienia i interpretacji (Schütz 2012).

Wiedza jest społecznie rozdzielona. Wobec tego indywidualny zasób wiedzy podręcznej jednostek jest różny. Aktorzy społeczni różnią się nie tylko tym „co wiedzą”, ale też „jak wiedzą”. U poszczególnych osób ma ona w różnych momentach życia odmienne stopnie wyrazistości, precyzji, jasności, swojskości, co jest uwarunkowane biograficznie i kulturowo (Schütz 2006). Podręczna wiedza życia codziennego jest fragmentaryczna i ograniczona do określonych obszarów świata, wewnątrznie niespójna. Ludzie różnią się także stopniem zaznajomienia z nią (np. w pewnych dziedzinach jesteśmy laikami, w innych zaś ekspertami). I choć wiedza jednostek i grup społecznych wykazuje „luki, przerwy i nieciągłości”, to jednak tworzy system na tyle zintegrowany i przejrzysty, by umożliwić panowanie nad życiem i rozwiązywanie większości praktycznych problemów. Mimo różnic stanowi podstawę porozumienia ludzi, zrozumienia obiektów kulturowych, instytucji społecznych, bo przede wszystkim jest to wiedza wspólna, wiedza o świecie intersubiektywnym, przyswajana w procesie socjalizacji (Schütz 2012). Potoczna wiedza jednostki o świecie jako system typizujących konstruktów stanowi ramę organizacji doświadczenia, układ odniesienia, poprzez który interpretowany jest świat.

Świat życia codziennego jest światem społeczno-kulturowym, w którym jednostki powiązane są interakcjami. Rozumienie zachowania innych na poziomie wystarczającym do celów praktycznych to rozumienie celów, motywów, wyborów, planów uwarunkowanych biograficznie, czyli subiektywnych znaczeń, jakie aktorzy przypisują swoim działaniom. Dlatego według A. Schütza

wyjaśnienia naukowe dotyczące świata społecznego muszą odnosić się do subiektywnego znaczenia działań ludzkich konstytuujących rzeczywistość społeczną (Schütz 2012). Jest to postulat subiektywnej interpretacji, sformułowany wcześniej przez Maxa Webera. Świat społeczny wymaga rozumienia docierającego do motywów ludzkiego działania (Schütz 2005). Motywy działania, które Schütz uznawał za ważny składnik znaczeń, podzielił na dwie kategorie. Motywy typu „ażeby” (*Um-zu-Motiv*) odnoszą się do przyszłości, określają rezultat działania, stan rzeczy, do którego ma prowadzić podjęte działanie. Zaś motywy „ponieważ” (*Weil-Motiv*) odnoszą się do przeszłości i oznaczają przyczyny działań. Pełne zrozumienie motywów alter ego jest niemożliwe. Ludzie posługują się tu typizacjami. Aby zrozumieć działania konkretnej jednostki, próbują *wykryć typowe motywy typowych jednostek, które wyjaśniają dane działanie jako typowy rezultat typowej sytuacji* (Schütz 2005, s. 68-69).

W koncepcji Schütza sens jest pojmowany subiektywnie. Nie jest ulokowany w działaniu, lecz konstytuowany w naszej świadomości, to „produkt” aktu rozumienia. Nadawany jest działaniu przez interpretujący podmiot. Rozumienie to przypisywanie sensu, czyli interpretacja. Schütz odróżnia rozumienie potoczne i naukowe, dodatkowo jeszcze w ramach rozumienia potocznego wyjaśnia różnicę pomiędzy samorozumieniem, czyli sensem działania dla działającego, a rozumieniem drugiego człowieka (alter ego) (zob. Schütz 2006, Schütz 2012).

Samorozumienie i rozumienie alter ego opierają się na tym samym mechanizmie: jednostka wykorzystuje tu schematy interpretacyjne konstytuujące jej system wiedzy (w życiu codziennym – jej wiedzy podręcznej, w nauce – wiedzy naukowej). Sens otrzymują tylko te doświadczenia, do których jednostka zwraca się refleksyjnie i je interpretuje. Swoje własne przeżycia podmiot może zrozumieć jedynie w ujęciu retrospektywnym i prospektywnym, zwracając się refleksyjnie ku minionym doświadczeniom lub przyszłym – projektowanym działaniom. Zaś rozumienie *alter ego* może dokonywać się także w teraźniejszości. Oczywiście rozumienie potoczne drugiego człowieka jest ograniczone, jednak dla realizacji praktycznych celów w życiu codziennym jawi się ono jako wystarczające. Aby zwiększyć szansę rozumienia *alter ego*, *musimy szukać sensu, który to działanie ma dla samego aktora. A zatem postulat »subiektywnej interpretacji sensu« (...) nie jest osobliwością socjologii Maxa Webera czy metodologii nauk społecznych w ogólności, ale zasadą konstruowania typów przebiegów działań w potocznym doświadczeniu* (Schütz 2006, s. 880). W konsekwencji musi to być podstawowa zasada nauki badającej rzeczywistość społeczną.

Świat jest doświadczany przez jednostki żyjące i działające w nim jako rzeczywistość o specyficznym znaczeniu oraz strukturze istotności (relewancji). To właśnie aktorzy, wykorzystując potoczne konstrukty budujące ich wiedzę podręczną dokonują preselekcji i preinterpretacji świata życia codziennego, czyniąc go rzeczywistością znaczącą (Schütz 2012). Zatem badanie świata społecznego to badanie świata już zinterpretowanego, a konstrukty naukowe (drugiego stopnia)

tworzone są przez badaczy w oparciu o konstrukty potoczne (pierwszego stopnia). Zgadza się to z tezą E. Husserla, że nauka wyrasta ze świata przeżywanego.

Koncepcja małych światów przeżywanych, czyli o życiu w wielu światach

Zorientowany interpretatywnie badacz rzeczywistości społecznej próbuje opisywać i zrozumieć pewne jej fragmenty. Tak też widziała aktywność naukową Benita Luckmann, która uważała, że badacze społeczni powinni koncentrować się na małych światach przeżywanych (*small Life-Worlds*) (Luckmann 1970). Żona Thomasa Luckmanna, podobnie jak on związana była z tradycją fenomenologii społecznej A. Schütza. Ideę małych światów przeżywanych zarysowała bardzo krótko, ale poglądy jej zainspirowały niemieckich badaczy z kręgu socjologii hermeneutycznej. Koncepcja małych światów przeżywanych znalazła swoje zastosowanie głównie w obszarze socjologii, choć niewątpliwie może być użyteczna także dla badaczy reprezentujących inne dyscypliny, dla których istotę, kierunek i charakter badań świata społecznego wyznacza rozumienie i którzy w swoich poszukiwaniach próbują odkrywać i rekonstruować sensy ludzkich działań i doświadczeń, wychodząc od subiektywnej perspektywy aktorów społecznych.

Świat przeżywany społeczeństw przemysłowych, jak uważała B. Luckmann, składa się z licznych małych światów przeżywanych usytuowanych zarówno w sferze prywatnej, jak i zinstytucjonalizowanej. Nie stanowią one całego świata przeżywanego człowieka. Społeczeństwo nowoczesne, w przeciwieństwie do tradycyjnego, przestało być całością i rozpadło się na części (*part-time societies*), w których uczestnictwo nie trwa przez całe życie, jest okresowe, „niepełnowymiarowe” (*part-time*). *Małe światy nie są »całozyciowe«, lecz tymczasowe (part-time), są raczej intencjonalnie wybierane niż naturalnie dane. Nie ma jednego małego świata, lecz jest ich wiele* pisała Luckmann (1970, s. 596).

W społeczeństwach tradycyjnych życie jednostki toczyło się w ramach dość wyraźnie określonych granic klanu, wsi, miasteczka. Te małe światy były jedynymi światami danymi jednostce. Znała ich granice, członków, obowiązujące zasady oraz swoje – z góry określone – w nich miejsce. Życie w nich było reprodukowaniem określonego z góry porządku, osadzonego w przeszłości i przekazywanego z pokolenia na pokolenie (Luckmann 1970). Przejście do społeczeństwa przemysłowego wiązało się z procesami racjonalizacji, segmentacji, specjalizacji, instytucjonalizacji. Na tle tych przemian przeobrażeniu uległo także życie jednostki. Dziś przebiega ono w wielu różnych małych światach, nierzadko sprzecznych ze sobą. Małe światy, w których może uczestniczyć współczesny człowiek, nie są mu dane tak, jak były dane człowiekowi urodzonemu w tradycyjnym społeczeństwie raz na zawsze, na całe życie – od urodzenia po śmierć. Współczesny człowiek może je zmieniać względnie dowolnie niejednokrotnie w ciągu życia. *Małe światy przeżywane współczesnego człowie-*

ka przynależą do różnych »jurysdykcji« i do różnych obszarów sensu. Realizują różne cele, dążą do osiągnięcia różnych »dóbr«, są odmiennie zorganizowane, wymagają różnego sposobu zachowania, zaspokajają różne »potrzeby« człowieka, stawiają przed nim różne wymagania (Luckmann 1970, s. 590). W przeciwieństwie do tradycyjnych społeczności nie roszczą sobie prawa do całej jednostki, nie zawłaszczają jej całego życia. *W tych małych światach czują się dość bezpiecznie. Czują się u siebie. Nie ma tu zbyt wiele niepewności. Rzeczy mają dla mnie sens. Rozumiem je*, pisała Luckmann (1970, s. 590).

B. Luckmann uważała, że we współczesnej rzeczywistości zdominowanej przez instytucje to życie prywatne stało się przestrzenią, w której człowiek poszukuje wolności, podejmuje decyzje i dokonuje wyborów. Ma z czego wybierać, gdyż nieustannie konfrontowany jest z masą ofert, dotyczących tego, jak kształtować swoje życie intymne, jak wyglądać, jak się odżywiać, jak spędzać czas itd. Małe światy jawią się tu jako „enklawy wolności”. Współczesny człowiek może w nich wieść życie wedle własnej reżyserii, kierując się swoimi potrzebami, skłonnościami, zainteresowaniami itd. *W poszukiwaniu celu i sensu (...) kreuje dla siebie egzystencję w małym świecie, zaś świat zewnętrzny, oszalałymi i często przerażający, brany jest mniej lub bardziej w nawias* (B. Luckmann 1970, s. 596).

Anne Honer, studentka Thomasa Luckmanna, przejęła ideę Benity Luckmann. Rozwinęła ją teoretycznie (we współpracy z Ronaldem Hitzlerem), integrując ją z własną koncepcją etnografii świata przeżywanego i realizując według niej liczne badania.

A. Honer i R. Hitzler, podobnie jak B. Luckmann, łączą koncepcję małych światów z kontekstem przeobrażeń współczesnych społeczeństw, a głównie procesem indywidualizacji. Człowiek dzięki procesom indywidualizacji został uwolniony od narzuconych z góry wzorów określających biografię, a jego życie stało się przestrzenią indywidualnych wyborów. Świat życia codziennego współczesnego człowieka rozpadł się na fragmenty, w których musi on radzić sobie z nadawaniem sensu. Nieustannie ma on do czynienia z różnymi ugrupowaniami, relacjami, sytuacjami, orientacjami, nastawieniami, środowiskami, kulturami, heterogenicznymi i często sprzecznymi schematami znaczeniowymi i wzorami interpretacyjnymi (Hitzler 1987; Hitzler, Honer 1991). Człowiek zmuszony jest więc dziś do wybierania spośród wielu proponowanych mu sensów i próbuje sobie poradzić, konstruując z dostępnych elementów w miarę spójny mały świat przeżywany (Honer 2011).

Zgodnie z tym, co sądziła B. Luckmann, małe światy powstają i przemijają. W ciągu życia człowiek zaangażowany jest w wielu małych światach, jednocześnie lub po kolei. Niekiedy są one konkurencyjne, a niekiedy się dopełniają. Ronald Hitzler uważa, że małe światy przeżywane raczej następują po sobie niż występują równolegle w świadomości, gdyż człowiekowi trudno by było opanować ją jednocześnie więcej niż dwa. *Człowiek kształtuje swoje życie jak »patchwork« lub »puzzle« z uczestnictwa w różnych społecznych czasowo ogra-*

niczonych działaniach (Teilzeit-Aktivitäten). Integracja tych fragmentów w całość życia jest dla niego zarówno koniecznością, jak i możliwością: jest skazany na to, by samemu napisać »scenariusz« swego indywidualnego życia, by samemu narysować »mapę« dla orientacji w społeczeństwie, by wedle własnej reżyserii kształtować swoją biografię, swoją osobowość, rozumienie siebie. Przebieg jego dnia i życia jest zmieniającą się, a czasami także niepewną »wędrowką«, którą podejmuje przez wiele obszarów sensu (Hitzler 1987, s. 614). Jednostka buduje w tych przestrzeniach swoją indywidualną tożsamość dowolnie, uwzględniając w mniejszym lub większym stopniu przynależność do różnych, niekiedy niespójnych małych światów przeżywanych (Honer 1985).

A. Honer opisuje mały społeczny świat przeżywany (*kleine soziale Lebens-Welt*) jako *ustrukturyzowany fragment świata przeżywanego, w ramach którego doświadczenia są powiązane ze specjalnym, intersubiektywnym, danym zasobem wiedzy. Mały społeczny świat przeżywany jest korelatem subiektywnego przeżywania rzeczywistości jakiejś wyodrębnionej kultury (Teilkultur, Teilzeitkultur). Ten wycinek doświadczenia charakteryzujący się własną strukturą wiedzy i znaczeń jest światem sensu lub obszarem sensu świata przeżywanego, odznaczającym się specyficznym i spójnym stylem poznawczym (Honer 1994, s. 88). Jak wyjaśnia autorka, jest on „mały” nie z tego względu, że ograniczony jest do małych przestrzeni lub dotyczy niewielkiej liczby uczestniczących w nim ludzi. „Małym” nazywa go dlatego, że struktury relewancji ograniczone są w nim do określonego systemu (Honer 2011).*

Mały społeczny świat przeżywany jest konstruowany intersubiektywnie w ograniczonym czasie. *To obszar produkcji i dystrybucji sensu (Honer 1985, s. 131). Obowiązuje w nim określony system relewancji, określone reguły i wspólna interpretacja rzeczywistości (Honer 1985; Hitzler 1987). Cechują go specyficzne strategie działania, specyficzna rutynowa wiedza, specyficzne definicje sytuacji i osób. Elementy te tworzą ramę interpretacyjną, którą jednostka wykorzystuje do radzenia sobie z konkretnymi problemami (małego świata), ale częściowo również z problemami ogólnymi związanymi z egzystencją we współczesnym społeczeństwie (Honer 1985). To, w jakim zakresie mały świat staje się dla jednostki sensownym centrum jej życia, zależy głównie od jej indywidualnego systemu relewancji oraz związanych z nim interesów. To one określają, w jakim stopniu internalizuje ona specyficzne, właściwe małemu światu, społecznie zdefiniowane cele (Hitzler, Honer 1991). Indywidualny system relewancji decyduje o tym, co jednostka uznaje za istotne, a co nie. Ta interpretacja czyni doświadczenie sensownym. Sensowność ta, jak uważa Honer, może być sytuacyjna i krótkotrwała, a może być także niemal zupełnie niezależna od sytuacji i trwała. Jest ona subiektywna, gdyż związana jest z indywidualną biografią i indywidualnym systemem relewancji, ale jednocześnie jest też intersubiektywna. Bo wprawdzie każdy człowiek żyje w swoim własnym świecie przeżywanym, który jest przestrzenią jego subiektywnych doświadczeń, ale konkretne struktury świata przeżywanego mają charakter intersubiektywny.*

Zgodnie z tym co twierdził Schütz, do radzenia sobie z życiem codziennym ludzie używają ogromnej ilości wspólnych schematów interpretacyjnych, a ich indywidualne systemy relewancji często są zbieżne. Życie bowiem jest życiem wspólnym i jednostka dzieli je z innymi. Dla każdego człowieka jego świat przeżywany jest światem niepowtarzalnym, indywidualnym i własnym, ale z empirycznego punktu widzenia te subiektywne światy przeżywane są tylko względnie oryginalne. Ludzie sięgają w swym świecie w sposób typowy po wspólne schematy interpretacyjne i to one określają ich światy przeżywane, ich postrzeganie świata (Honer 2011). Człowiek jest produktem społeczeństwa, a społeczeństwo jest produktem człowieka, pisze Anne Honer, odwołując się do Thomasa Luckmanna i Petera Bergera (2010). *Konsekwencją tego jest to, że w podobnych warunkach życia także światy przeżywane ludzi są podobne. Wraz ze zwiększającym się dystansem czasowym, przestrzennym i społecznym ubywa także podobieństw i wspólnych elementów pomiędzy konkretnymi światami przeżywanymi. Ze wszystkimi ludźmi »podzielam« jedynie niezmiennie struktury podstawowe świata przeżywanego* (Honer 2011, s. 17). A zatem różnorodność światów przeżywanych jest związana z tym, że ludzie uczestniczą w różny sposób w różnych zasobach wiedzy społecznej.

Honer (2011) zwraca uwagę, że mały świat przeżywany daje współczesnemu człowiekowi to, czego brak w świecie życia codziennego w ogóle. Wobec skomplikowanej rzeczywistości, w której jednostka musi radzić sobie z problematyczną wielością różnorodnych, często sprzecznych perspektyw i orientacji, w tym fragmencie świata przeżywanego może liczyć na to, że inni uczestnicy tego małego świata doświadczają go podobnie, posługują się tymi samymi schematami interpretacyjnymi, ich perspektywy są wymienne, a systemy relewancji spójne. Zasięg schematów interpretacyjnych obowiązujących w małym świecie jest ograniczony. Dotyczą one bowiem kontekstu określonego granicami małego świata.

Etnografia świata przeżywanego, czyli o badaniu małych światów

Koncepcja świata przeżywanego zakłada, że rzeczywistość jest skonstruowana i zinterpretowana. A zatem analiza małych światów przeżywanych wiąże się z podejściem interpretatywnym. Badania małych światów przeżywanych koncentrują się na rekonstrukcji sensu (typowych) subiektywnych doświadczeń i ich immanentnych struktur. Pomysłem Anne Honer było, by spojrzeć na małe światy przeżywane jak na inne, obce światy, które cechuje odmienna kultura, język, zwyczaje i obyczaje, wiedza itd., zatem by połączyć etnografię i fenomenologię. W ten sposób powstała etnografia świata przeżywanego (*lebensweltliche Ethnographie*). To połączenie wymaga rekonstrukcji i interpretacji możliwie jak największej ilości różnorodnych form ekspresji i przejawów badanej rzeczywistości, a także zrozumienia jej z perspektywy normalnego uczestnika (Honer 1994). Chodzi o to, by *zapoznać się z badanym fenomenem przez prak-*

tyczny udział w zdarzeniu społecznym, przez stanie się jego członkiem, przyjęcie perspektywy egzystencjalnej (...). Służy to rozumiejącemu opisowi i rozumieniu przez opis społecznie zorganizowanych wycinków indywidualnych doświadczeń świata (Hitzler, Honer 1991, s. 382). W analizie świata przeżywanego ważne jest, by badane zdarzenie było opisywane z bliska, z perspektywy *insidera* i natocznego świadka oraz o to, by związane z tym interpretacje i analizy były poddawane refleksji jako konstrukty drugiego stopnia. Podstawowy wymóg metodologiczny to patrzeć na świat oczyma innych i rekonstruowanie typowych subiektywnych sensów ich doświadczenia. Aby opisać świat przeżywany, należy więc spojrzeć na niego nie z perspektywy systemu relewancji badacza, lecz z perspektywy systemu relewancji tego, czyj świat przeżywany ma być zrekonstruowany i zrozumiany. Takie podejście pozwala opisać świat takim, jakiego doświadczają ludzie, a nie takim, jakim widzi go badacz (Hitzler, Honer 1991).

Hitzler i Honer opowiadają się za postawą badawczą, którą Kurt Wolff nazywał „*oddaniem się*”. Chodzi o to, by *chcieć się otworzyć na innego, chcieć zrozumieć i nie chcieć wiedzieć lepiej* (Hitzler, Honer 1991, s. 383).

Rekonstrukcja świata przeżywanego wymaga zastosowania różnorodnych metod badawczych. Akurat omawiani badacze w swych projektach sięgają po dość mało oryginalny zestaw: analizę dokumentów, wywiady, obserwacje. Szczególnie mocno akcentują znaczenie obserwacji w formie uczestnictwa obserwującego, podkreślając, że nadaje się ono zwłaszcza do odkrywania schematów działania. Uczestnictwo obserwujące różni się od obserwacji uczestniczącej tym, że badacz włącza się w działania, przechodzi od działania „*jak gdyby*” do współdziałania, „*staje się jednym z...*” (Honer 1994)

Z kolei wywiady przydatne są do rekonstruowania subiektywnych zasobów wiedzy (Hitzler, Honer 1991). Na użytek badania małych światów przeżywanych A. Honer wypracowała własną formę wywiadu intensywnego – trójfazowy wywiad intensywny (Honer 1993, 2011). Fazy wywiadu realizowane są w osobnych odcinkach czasu. Podczas pierwszej, otwartej fazy wywiad przybiera formę „*quasi-naturalnej rozmowy*”. W drugiej fazie wywiad ma charakter narracyjny, głównie biograficzny. Zaś w trzeciej prowadzony jest wedle szczegółowego scenariusza skonstruowanego w oparciu o problemy, które wyłoniono w rozmowach pierwszej i drugiej fazy. Honer uważa, że wywiad trójfazowy pozwala uchwycić specyfikę pojedynczego przypadku, a z drugiej strony intersubiektywnie podzielane schematy interpretacji. Postępowanie to jest inspirowane procedurą teorii ugruntowanej. Dane nie są wymuszane wcześniej poczynionymi teoretycznymi ustaleniami i zewnętrznie określonym kryteriami. Ich zbieranie następuje zgodnie z zasadą lejka. Stopniowo, w miarę postępowania badań pojawiają się pytania i pobierane są próbki (dane). Także stosowana tu zasada ciągłego porównywania (danych oraz danych i teorii) jest właściwa teorii ugruntowanej.

Do analizy danych zgromadzonych podczas badań zgodnie z procedurą etnografii świata przeżywanego badacze niemieccy proponują hermeneutyczną

interpretację. Jak piszą, analiza danych wymaga *starannej, hermeneutycznej refleksyjnej pracy interpretacyjnej*, prowadzącej do zrozumienia typów doświadczenia świata (Hitzler, Honer 1991, s. 383).

Dla niemieckich badaczy koncepcja małych światów okazała się niezwykle „płodna” i zaowocowała licznymi projektami badawczymi. A. Honer prowadziła badania m.in. świata *bodybuilding* (w szerokim znaczeniu), majsterkowiczów, osób cierpiących na demencję, lekarzy z obszaru medycyny reprodukcyjnej. R. Hitzler w swoich projektach koncentrował się m.in. na kulturze młodzieżowej, na świecie antyglobalistów oraz tzw. *eventów* (dużych imprez).

Sławomir Mandes (2012), który analizował pojęcie świata przeżywanego w socjologii pod kątem możliwości generowania „płodnego programu badawczego”, wskazuje na jego duży potencjał teoretyczny i empiryczny, choć przyznaje, że analizy świata przeżywanego nie należą do głównego nurtu socjologii. Wydaje się, że podobnie jest w obszarze badań pedagogicznych. Także w obrębie andragogiki trudno mówić o szczególnie znaczącej obecności tej kategorii w programach badawczych². Chyba raczej ma Mandes, twierdząc, iż potencjał pojęcia świata przeżywanego nie jest jeszcze wyeksploatowany. W kontekście współczesnych nieprzejrzystych i heterogenicznych społeczeństw szczególnie warta uwagi jest koncepcja małych światów przeżywanych, wskazująca na to, że człowiek w ciągu swej egzystencji, niekiedy jednocześnie, żyje w wielu różnych obszarach sensu i zмага się w nich z ciągłymi wyborami. Może ona być przydatna dla badania i rozumiejącego opisywania aktywności człowieka dorosłego i związanych z nim procesów rozwoju i konstruowania tożsamości w małych światach. Interesujące wydaje się z punktu widzenia andragogiki nie tylko to, w jakich małych światach ludzie dorośli (i różne ich kategorie) dziś uczestniczą oraz jakie sensory nadają doświadczeniom tego uczestnictwa (a więc analiza struktur małych światów), ale też jak ludzie dorośli godzą ze sobą uczestnictwo w wielu światach, zwłaszcza w tych, które nie są spójne i jak przebiega wówczas proces konstruowania tożsamości.

Koncepcja małych światów przeżywanych jest propozycją dla badaczy przyjmujących perspektywę interpretatywną i poszukujących sensu ludzkiej aktywności w oparciu o subiektywne akty nadawania znaczeń przez aktorów społecznych. Jednak połączenie osadzonej w poglądach Schütza analizy struktur świata przeżywanego z hermeneutyką oznacza, że badacz nie poprzestaje na samej rekonstrukcji subiektywnego procesu nadawania sensów, lecz poddaje go wnikliwej rozumiejącej interpretacji.

² Odnotowania wymaga praca E.M. Skibińskiej *Mikroświaty kobiet. Relacje autobiograficzne*, zawierająca m.in. wyniki badań nad mikroświatami kobiet w wieku późnej dorosłości. Wprawdzie nie została tu aplikowana fenomenologiczna koncepcja małych światów, gdyż autorka stworzyła własną koncepcję mikroświatów, ale obecne są tu inspiracje fenomenologiczne, a całość osadzona jest w paradygmacie interpretatywnym.

Bibliografia

1. Berger P.L., Luckmann T. (2010), *Spoleczne tworzenie rzeczywistości. Traktat z socjologii wiedzy*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.
2. Czerepaniak-Walczak M. (2011), „Świat życia” jako kategoria pedagogiczna, „Przegląd Pedagogiczny”, s. 152–166.
3. Eberle Th.S. (1984) *Sinnkonstitution in Alltag und Wissenschaft. Der Beitrag der Phänomenologie an die Methodologie der Sozialwissenschaften*, Verlag Paul Haupt Bern, Bern, Stuttgart, Haupt.
4. Fellmann F. (1993), *Świat przeżywany i świat duchowy. Fenomenologiczne pojęcie świata a protestancka filozofia kultury*, [w:] Z. Krasnodębski, K. Nellen (red.), *Świat przeżywany. Fenomenologia i nauki społeczne*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa, s. 48–102.
5. Hitzler R. (1987), *Teilzeit-Perspektiven im modernen Leben*, [w:] 23. *Deutscher Soziologentag 1986: Sektions- und Ad-hoc-Gruppen*, Westdeutscher Verlag, Opladen, s. 612–615.
6. Hitzler R. (1988), *Sinnwelten. Ein Beitrag zum Verstehen von Kultur*, Westdeutscher Verlag, Opladen.
7. Hitzler R., Honer A. (1988), *Der Lebensweltliche Forschungsansatz*, „Neue Praxis”, nr 6, s. 496–501.
8. Hitzler R., Honer A. (1991), *Qualitative Verfahren zur Lebensweltanalyse*, [w:] U. Flick i in. (red.) *Handbuch qualitative Sozialforschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*, Beltz Psychologie-Verlags-Union, München, s. 382–385.
9. Honer A. (1985), *Beschreibung einer Lebens-Welt – Zur Empirie des Bodybuilding*, „Zeitschrift für Soziologie“, Jg 14, H. 2, s. 131–139.
10. Honer A. (1993), *Lebensweltliche Ethnographie. Ein explorativ-interpretativer Forschungsansatz am Beispiel von Heim-Werker Wissen*, Deutscher Universitätsverlag, Wiesbaden.
11. Honer A. (1994), *Einige Probleme lebensweltlicher Ethnographie. Zur Methodologie und Methodik einer interpretativer Sozialforschung*, [w:] N. Schröer (red.) *Interpretative Sozialforschung: auf dem Wege zu einer hermeneutischen Wissenssoziologie*, Westdeutscher Verlag, Opladen, s. 85–106.
12. Honer A. (2011), *Kleine Leiblichkeiten. Erkundungen in Lebenswelten*, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
13. Husserl E. (1999), *Kryzys nauk europejskich i fenomenologia transcendentalna*, przeł. S. Walczewska, Wydawnictwo Rolewski, Toruń.
14. Krasnodębski Z. (1993), *Kryzys nowoczesności a świat przeżywany*, [w:] Z. Krasnodębski, K. Nellen (red.) *Świat przeżywany. Fenomenologia i nauki społeczne*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa, s. 153–185.
15. Luckmann B. (1970), *The Small Life-Worlds of Modern Man*, „Social Research” Vol. 37, No 4, s. 580–596.
16. Malewski M. (2010), *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
17. Mandes S. (2012), *Świat przeżywany w socjologii*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.

18. Michalski K. (1988), *Logika i czas. Próba analizy Husserlowskiej teorii sensu*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
19. Schütz A. (1971), *Einige Grundbegriffe der Phänomenologie*, [w:] *Gesammelte Aufsätze*, T. 2, *Das Problem der sozialen Wirklichkeiten*, Martinus Nijhoff, Den Haag, s. 113–135.
20. Schütz A. (1974), *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie*, Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, Frankfurt am Main.
21. Schütz A. (2005), *Świat społeczny i teoria działania społecznego*, [w:] P. Sztompka, M. Kucia (red.), *Socjologia. Lektury*, tłum. P. Sztompka, Znak, Kraków 2005, s. 64–70.
22. Schütz A. (2006), *Potoczna i naukowa interpretacja ludzkiego działania*, t. 2, [w:] A. Jasińska-Kania i in. (red.), *Współczesne teorie socjologiczne*, tłum. D. Lachowska, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa, s. 867–893.
23. Schütz A. (2012), *O wielości światów. Szkice z socjologii fenomenologicznej*, tłum. B. Jabłońska, Zakład Wydawniczy „Nomos”, Kraków.
24. Schütz A., Luckmann T. (2003), *Strukturen der Lebenswelt*, UVK Verlagsgesellschaft mbH, Konstanz.
25. Skibińska E.M. (2006), *Mikroświaty kobiet. Relacje autobiograficzne*, Uniwersytet Warszawski – Wydział Pedagogiczny, Warszawa.
26. Zahavi D. (2012), *Fenomenologia Husserla*, tłum. M. Świąch, Wydawnictwo WAM, Kraków.

The concept of small lifeworlds – phenomenological inspirations for andragogy

Key words: small lifeworlds, adult person.

Summary: Drawing upon the concept of lifeworld by E. Husserl and A. Schütz, the paper presents the embedded in phenomenology concept of small lifeworlds as discussed by A. Honer and R. Hitzler, and the methodological procedure of lifeworld ethnography included in the concept. The conclusion proves the potential of small lifeworlds concept in relation to interpretative andragogical research oriented at problems of constructing the identity and of the development of an adult person in the particular areas of everyday life.

Dane do korespondencji:

Dr Sylvia Słowińska

Uniwersytet Zielonogórski

Wydz. Pedagogiki, Socjologii i Nauk o Zdrowiu

Zakład Animacji Kultury i Andragogiki

Al. Wojska Polskiego 86

66-077 Zielona Góra

e-mail: s.slowinska@ips.uz.zgora.pl

Krzysztof Pierścieniak

WOKÓŁ KATEGORII „SPOTKANIA” W WYBRANYCH RELACJACH EDUKACYJNYCH OD NAUCZANIA W OKRESIE ANTYKU DO WSPÓŁCZESNYCH POSTACI UCZENIA SIĘ DOROSŁYCH

Słowa kluczowe: edukacja dorosłych, nauczanie dorosłych, uczenie się dorosłych, filozofia spotkania, edukacja uniwersytecka.

Streszczenie: w artykule przedstawiono historiozoficzne rozważania na temat spotkania jako kategorii filozoficznej, która może stanowić jedno z konstytutywnych pojęć w opisie specyfiki aktywności edukacyjnej dorosłych. W zaproponowanym czteropoziomym modelu autor poszukuje uzasadnień do zróżnicowania natury spotkania w zależności od dominującego w określonym modelu edukacji i czasie historycznym procesu nauczania lub uczenia się. W części końcowej zaprezentowano wybrane wyzwania, jakie wynikają z pojawiających się na rynku edukacyjnym postkonstruktivistycznych form dedykowanych dorosłym.

Edukacja dorosłych ma swoją specyfikę. Kształtowała się ona w długim horyzoncie czasowym i pod wpływem różnych czynników. Jak złożony był to proces oraz jak wiele zmiennych determinowało jego kierunek i dynamikę, można przekonać się, analizując naturę różnych przedsięwzięć edukacyjnych dedykowanych dorosłym. W tej analizie ważna jest zarówno perspektywa historyczna, która pozwala zrozumieć przesłanki rozwiązań stosowanych w minionych latach, jak też współczesna refleksja nad mechanizmami kształtującymi teraźniejsze oblicze edukacji dorosłych. Jednak fundamentalne znaczenie dla stworzenia współczesnej mapy wydarzeń zaliczanych do „edukacji dorosłych” polega na próbie ponownego, „głębokiego” poznania tego zjawiska, które, jak się wydaje, potrzebuje innego opisu i krytycznej interpretacji obejmującej także formułę dominującej idei (Malewski 2013a).

Zabieg taki wymaga opracowania nowych narzędzi teoretycznych służących analizie i poznaniu, które z rodzajów aktywności człowieka dorosłego, czy ty-

pów zdarzeń, w które jest zaangażowany, zasługują współcześnie na miano edukacyjnych oraz jak będzie konstruowana przestrzeń edukacyjnej aktywności dorosłych w przyszłości? Przesunięcie paradygmatyczne w edukacji dorosłych sprawiło bowiem, że andragogom przyjdzie zmierzyć się już w najbliższej przyszłości z nowymi zjawiskami edukacyjnymi zbudowanymi ze znaczeń kultury i dyspozycji natury. Mam tu na myśli związek, jaki zachodzi między ideologią wyrażającą się wielopostaciowością działań zachodzących w przestrzeni publicznej a możliwościami indywidualnej recepcji i interpretacji tych kulturowych ekspozycji w różnych przestrzeniach życia (światach) przez dorosłego. Wydaje się bowiem, że ten związek z jednej strony uwydatnia istniejące relacje, stara się uczynić je bardziej przejrzystymi, ale z drugiej może także przybierać swoistą formę maskowania rzeczywistości, często prowadzącą do pomieszania znaczeń.

Jak postrzegano więc edukację dorosłych w przeszłości, a jak obecnie się ją opisuje? Czy swoista rekonstrukcja wiedzy o tym, co tworzyło istotę edukacyjnej aktywności dorosłych pozwoli „głębiej” poznać naturę czekających andragogów wyzwania? Jakie postaci nauczania, a jakie uczenia się przesądzać będą o dominancie tej aktywności w przyszłości?

Należy bowiem pamiętać, że również obecnie różnego rodzaju przedsięwzięcia dedykowane, czy inicjowane przez dorosłych często zyskują miano „edukacyjnych” jedynie wówczas, gdy w wyniku zaangażowania podmiotów w ten typ aktywności spodziewamy się wystąpienia dość precyzyjnie rozumianej i dokładnie sparametryzowanej zmiany u dorosłego. Efekt ten ma być konsekwencją zastosowania różnego rodzaju zabiegów dydaktycznych. Pojawiająca się zmiana jest najczęściej zaplanowana jako określony do osiągnięcia poziom w przyjętej taksonomii. W perspektywie tej interpretacji mam tu na myśli przede wszystkim zmiany poznawcze, których wystąpienie świadczy o rozwoju intelektualnym człowieka. W wyniku takich zmian dorosły wykazuje się określonym zestawem zdolności pozwalających na efektywne poruszanie się w gąszczu współczesnych zdarzeń. Chociaż od początku nowego wieku deklaruje się, że w ramach obowiązującego paradygmatu uczenie się dorosłych należy rozumieć również jako efekt procesów interakcji jednostki z jej materialnym czy społecznym środowiskiem (Ileris 2006), to nadal np. w prowadzonych również w Polsce badaniach międzynarodowych uczenie się dorosłych jest rozumiane wyłącznie jako proces kognitywny, którego jakość wyrażona przez jednostkowe rezultaty stanowi podstawę do oceny kompetencji edukacyjnych dorosłych (Umiejętności Polaków 2013).

Jednak bez względu na okres historyczny, w jakim podejmowana przez dorosłych aktywność uznawana była za edukacyjną oraz obowiązujący ówczesnie paradygmat można wyróżnić w opisie tych zdarzeń kategorię, która w wymiarze teoretycznym do końca XIX wieku pozostała prawie niezauważoną, a jednocześnie wiek XX był tym okresem, w którym nastąpił jej rozwój. Mam tu na myśli filozoficzną kategorię *spotkania*. Sam termin chociaż obecny jest w języku po-

tocznym od zawsze, to w zależności od kontekstu, w jakim się pojawia jest różnie interpretowany. Po pierwsze tę wielopostaciowość interpretacji usprawiedliwia frazeologiczna elastyczność jego stosowania, a tym samym wielość połączeń, w jakich to wyrażenie występuje, a po drugie szeroki zakres pojęcia stanowi uzasadnienie dla różnic w kwalifikacji tematycznej tego rzeczownika w języku polskim¹.

Pomimo tak szerokiej formuły stosowania tego terminu w codziennej komunikacji, chciałbym zaproponować wyjście poza zwyczajowe ramy języka potocznego czy nawet literackiego i osadzenie refleksji nad współczesnymi postaciami edukacji dorosłych na analizie *spotkania* jako kategorii filozoficznej, która będzie zarazem stanowiła płaszczyznę refleksji antropologicznej nad istotą przekazu kulturowego w różnych przedsięwzięciach dedykowanych dorosłym. Zwłaszcza celem tego przekazu, jego formą czy zakładanym lub nie efektem. Przyjęcie takiego punktu widzenia jest istotne w aspekcie narastającego współcześnie stopnia komplikowania się codziennego życia z jednej strony, a z drugiej faktem, że obszar ten wypełniają własną narracją przedstawiciele nauk innych niż pedagogika, a w szczególności andragogika, którzy zgodnie z logiką rozwoju ekonomicznego na globalnym rynku proponują własną wizję opisu „nowoczesnych” postaci edukacji dorosłych. Efektem takich zabiegów jest opis realizowanej tam „dydaktyki” jako zestawu swoistych wytycznych będących pochodną założeń przyjętych z innych nauk, np. psychologii, socjologii, ekonomii czy nauk o zarządzaniu lub zgoła nieznajdujących uzasadnienia naukowego. Efekt ten potęguje rola, jaką współcześnie zaczynają w edukacji w ogóle odgrywać rozwiązania technologiczne.

Wszystko to przyczynia się do powolnej denudacji edukacji dorosłych jako przestrzeni *spotkania*, którą tworzy wspólnota nauczających i uczących się. Część uczonych postuluje w związku z tym, aby współcześnie przeprowadzić swoistą „rewolucję”. Jej celem byłoby przede wszystkim takie zaaranżowanie przestrzeni edukacyjnej, aby nawet uniwersytet jako szczególny rodzaj instytucji edukacji dorosłych odnalazł w niej właściwe sobie miejsce (Kwiek 2010). Postuluje się także rekonfigurację w opisie przedsięwzięć edukacyjnych charakterystycznych dla obszaru edukacji pozaformalnej, w której dominują różne postaci doskonalenia zawodowego i szkoleń, a także opracowanie nowego modelu wyjaśniającego złożone uwarunkowania edukacyjnego zaangażowania się dorosłych w różne postaci uczenia się (Pierścieniak 2009). Efektem takich zabiegów byłoby przygotowanie teoretycznego narzędzia, którego funkcją byłoby uzasadnienie właściwego poziomu relacji między nauczaniem i uczeniem się w kontekście danego typu *spotkania* edukacyjnego. Oczywiście proponowane rozwiązanie może wpłynąć na kierunek myślenia i sposób problematyzowania wielu zagadnień związanych z postrzeganiem i interpretowaniem różnych posta-

¹ Zob. Wielki Słownik Języka Polskiego PAN dostępny na http://www.wsjp.pl/index.php?id_hasla=4835&id_znaczenia=4817557&l=22&ind=0 otwarty 07.12.2014.

ci edukacji dorosłych, a także wzbudzić naukowy dyskurs. Wśród czynników przesądających o znaczeniu tego dyskursu ważną rolę odgrywa teoria kapitału społecznego oraz powszechnie głoszona teza o przejściu do społeczeństwa i gospodarki opartej na wiedzy. Edukacja, zwłaszcza ta dedykowana dorosłym stoi więc w obliczu konieczności/szansy opisanie na nowo swojej tożsamości przez odświeżenie podstawowych kategorii dla swojej dyscypliny. Takie próby są podejmowane (Malewski 2013b). Być może kategoria *spotkania* oraz filozoficzna interpretacja pozwoliłyby przywrócić podstawowym zjawiskom w edukacji dorosłych ich prymarne znaczenie, a procesom nauczania i uczenia się dorosłych tworzących proces kształcenia przywrócić należny im wymiar osobowy².

U źródeł nauczania dorosłych³

W czasach antycznych obcowanie z drugim człowiekiem było stanem tak naturalnym, że spotkanie z „innym” najczęściej sprowadzało się do opisu miejsca tego kontaktu. Ta terytorialna kwalifikacja wiązała się silnie z poczuciem wspólnotowości ówczesnych społeczeństw. To w greckich państwach-miastach filozofowie, którzy zaliczali się wtedy do elity intelektualnej gromadzili wokół siebie młodzież, która poszukiwała prawdy. Jej poznanie i kontemplacja miały uczynić ich życie wznioślejszym a warunkiem inicjującym ten proces był kontakt z Mistrzem. Kształtująca się w jego wyniku relacja mogła przybierać różne postaci i po spełnieniu określonych warunków zostać uznana za relację edukacyjną. Obecność „drugiego”, która była warunkiem konstytutywnym dla tej relacji była tak oczywista, że chociaż przedmiotem debat był człowiek, to pytanie o naturę *spotkania* z Nim nie mogło się pojawić.

Przyczyną takiego stanu rzeczy był przede wszystkim indywidualny charakter relacji między Mistrzem a jego uczniem. Osobiste spotkanie i rozmowa, nawet kiedy zdarzyły się przypadkowo, były w starożytności codzienną praktyką edukacyjną. W tamtych czasach terminem „szkoła” zwyczajowo określano grupę osób, młodych mężczyzn, gromadzących się wokół Mistrza. Kategoria miejsca oraz natura spotkania, determinująca tę relację, pojawiły się znacznie później i nie były intelektualnie na równi eksplorowane. Dopiero uniwersytety, które powstały w średniowieczu, zaczęły budować własną tożsamość, bazując na terytorialnej przynależności, a to pozwoliło im zróżnicować model dydaktyczny według m.in. zdefiniowanego geograficznie położenia⁴.

² W tym miejscu chciałbym zaznaczyć, że z punktu widzenia dydaktyki nasylenie procesu kształcenia nowoczesnymi technologiami nie zmienia rodzaju edukacji, a wzbogaca jedynie jej tryb.

³ Posługując się w artykule kategorią 'dorosły', zdaję sobie sprawę, że w różnym czasie historycznym to pojęcie miało różną postać normatywną, jednak w artykule dla spójnej konstrukcji tekstu przyjmuję formułę ogólną.

⁴ Przykładem jest odmiennosc wizji uniwersytetów powstałych w podobnym czasie w Bolonii i Paryżu, ale realizujących odmienne modele nauczania.

Jednocześnie, właśnie w okresie średniowiecza, w związku z przypisaniem Mistrza do miejsca, siedziby uniwersytetu, możemy zaobserwować początki wędrówek studentów, których celem było *spotkanie* „drugiego”. Jednocześnie trudno doszukiwać się w piśmiennictwie z tamtego okresu początków refleksji antropologicznej nad samą kategorią *spotkania*. Wprawdzie średniowieczni studenci podróżowali po Europie od mistrza do mistrza, wybierając uczelnie przede wszystkim ze względu na konkretnego nauczyciela, ale nie sama natura *spotkania* była dla nich pociągająca. Celem ich podróży było poszukiwanie prawdy, doświadczenie dobra, poznanie piękna w odniesieniu do Boga, sensu życia czy kanonów własnego postępowania. Możliwość intelektualnego zgłębiania określonego programu, który ofiarował Mistrz było ważniejsze niż samo *spotkanie*, a refleksja nad osobistym „Ja”, bardziej owocna niż poznanie „innego”. Takiemu nastawieniu sprzyjała natura relacji, dla której w okresie średniowiecza nie było alternatywy. Wyrażała się ona w przekazie płynącym od autorytetu formalnego, potwierdzonego statusem uczelni i nie dopuszczała możliwości prowadzenia dialogu, a właśnie ta szczególna właściwość relacji z drugim człowiekiem, powstająca w wyniku *spotkania*, stanie się w późniejszych rozprawach filozoficznych argumentem za utożsamieniem filozofii spotkania z filozofią dialogu (Węgrzecki 2014).

Uniwersytet zarówno dzisiaj, jak i u początków swojego istnienia zawsze symbolizował niezwykłą dbałość o powierzone jego opiece wartości tworzące klasyczną triadę; mądrość, dobro, piękno. To właśnie uniwersytety dzięki depozytowi tych wartości potrafiły jako jedne z nielicznych instytucji kultury przetrwać do czasów współczesnych w prawie niezmienionym kształcie. Dzieje cywilizacji immanentnie związane są z rozwojem uniwersytetu jako instytucji oraz realizowanym w jego murach, w poszczególnych okresach historycznych, modelem dydaktycznym. Nie można jednak zapominać, że chociaż uniwersytet jako instytucja trwa nieomal od tysiąca lat, to jego ustrój, organizacja relacji pomiędzy członkami wspólnoty akademickiej (uczonymi a studentami) czy funkcje, jakie miał pełnić ulegały określonej, adekwatnej do zmieniających się wymagań otoczenia, modyfikacji. Za każdym razem początkiem takiej zmiany była debata społeczna nad kondycją uniwersytetu. Debacie tej zazwyczaj towarzyszyła szersza refleksja, której przedmiotem był człowiek, aczkolwiek nie zawsze uniwersytet wykorzystywał szansę wynikającą z ontologicznej refleksji nad naturą czynników konstytuujących podmiot.

Śledząc refleksję naukową nad zmieniającą się naturą edukacji, można zauważyć już w okresie starożytności rodzaj związku istniejącego między wzorcem praktyki edukacyjnej uprawianym na przykład w akademii a założeniami filozofii jej twórcy. W większości akademii praktykowano relację edukacyjną rozumianą jako rodzaj **sztuki**. Następnie w zależności od przyjętych założeń filozoficznych dookreślano nazwę przedmiotu poznania. Można z pewnym przybliżeniem stwierdzić, że ówczesne akademie miały za zadanie prowadzić wznawców danej szkoły do biegłości w sztuce opanowania określonego ideału

poznawczego. W jednych doświadczano natury, w innych promowano postawę refleksyjną nad tym, co nieznanne, inne, z pozoru niewyobrażalne, niedoścignione czy nieuchwytnie. Umożliwiano w ten sposób komunikację ze światem w jego różnorodnych przejawach. Jednak pomimo silnego piętna, jakie na obowiązuje w starożytnych akademiach sposoby poznania wywierała postać mistrza, najważniejsze było zrozumienie proponowanej przez niego metody i jej rozwijanie niż sama natura *spotkania* z filozofem. Podejście takie było konsekwencją powszechnie obowiązującej ówczesnie perspektywy postrzegania własnej pozycji w świecie. Poprzez fakt uznania pozycji poznającego podmiotu za stabilną, czyli za jedną z wielu rzeczy zapędających świat, tym samym refleksję skierowaną na siebie, w tym siebie w relacji do drugiego, stawiano poza refleksją naukową (Buber 1992).

Z tak wyłaniającego się obrazu starożytnych akademii możemy wnioskować, że jeżeli w ogóle można mówić o jakimś istniejącym w obrębie poszczególnych szkół spójnym modelu kształcenia, który przez swoje cechy byłby szczególną egzemplifikacją jakiejś filozofii, to kategoria *spotkania*, jako poznania samego siebie w relacji do drugiego człowieka, a w konsekwencji otwarcia się na doświadczanie „innego”, w tym przypadku Mistrza, nie pojawiła się. W Akademii Arystotelesa nawet język opisu człowieka ujmował go w perspektywie harmonii z kosmosem. Arystoteles, chociaż uznawał rozumność i wolność człowieka, to jednak opisywał go w trzeciej osobie. „Ja” w odróżnieniu od „On”– „Ono”, wraz z tym, co się kryje we wnętrzu człowieka, nie zostało jeszcze odkryte (Buber 1992).

Sztuka indywidualnego przekazu (**nauczania!**) stawała się więc egzemplifikacją misji realizowanej przez filozofa – także wobec wyznawców szkoły, jaką stworzył⁵. Pozostałe relacje, które w czasach antycznych należałoby uznać za relacje edukacyjne, także były pozbawione podmiotowego atrybutu, jaki zawarty jest w *spotkaniu* jako kategorii antropologicznej. Podział na wiedzę (*epistēmē*) i praktykę (*technē*), który w „Etyce Nikomachejskiej” usankcjonował Arystoteles wprawdzie pozwolił w okresie późniejszym na swoiste stworzenie naukowych uzasadnień dla określonych stanowisk teoretycznych i rodzajów praktyki, ale w czasach, w których obowiązywał nie pozwalał na ujęcie kategorii *spotkania* jako podstawowej dla rozróżnienia, z którym ze sposobów postępowania w rzeczywistości mamy do czynienia.

Z dużym uproszczeniem można przyjąć, że jeżeli wiedza służyła wtedy przede wszystkim rozwojowi ogólnemu, to praktyka jako specyficznie ujmowana sztuka miałyby służyć określonemu rodzajowi doskonalenia (zawodowego?), przede wszystkim w ówczesnie istniejącym rzemiośle. Wolni obywatele zajmowali się wtedy filozofią, poezją czy polityką, a te nie wymagały obecności na-

⁵ Zwolenników Arystotelesa np. nazywano peripatetykami (łc. *Peripateticus* od *peripateticus* 'przechadzający się') Termin ten stosowano także na określenie szczególnej kategorii jego uczniów (z gr. *peripathés* 'bardzo dotknięty'), którzy wyróżniali się szczególnie gorliwą postawą i zaangażowaniem w poszukiwaniu prawdy.

uczyciela, ponieważ były animowane przez szczególny rodzaj natchnienia, który nie wymagał przestrzegania określonych zasad. Nie wymagały w związku z tym *spotkania* „drugiego” w sensie nawiązania z nim relacji edukacyjnej. Natomiast ściślemu rygorowi postępowania poddana była każda aktywność, która wymagała instrumentalnej wprawy, czyli takiego opanowania określonego poziomu umiejętności, który dawałby gwarancję osiągnięcia zakładanego efektu wykonania przy postępowaniu zgodnym z przyjętymi regułami. Bez względu na to, czy było to malarstwo, rzeźba czy też krawiectwo lub garncarstwo, to należyte wykonanie każdej z tych prac wymagało detalicznego rozpoznania zarówno samej materii, jak też właściwej dla niej techniki obróbki. Większość tego typu prac wykonywali wtedy niewolnicy. Nikt nie troszczył się o to, aby do swojej pracy wprowadzali jakiś pierwiastek osobowy. Kształcenie niewolników w tym zakresie, stosując terminologię współczesną, miało charakter nieformalnego przyuczenia. Nacisk kładziono przede wszystkim na opanowanie przez wykonawcę określonego „zawodowego” kanonu czynności. Kto kogo miał przyuczyć do określonych czynności nie było istotne. Zgodnie z obowiązującą wtedy zasadą dzieło czy czynność miała świadczyć o kunszcie wykonawcy, a nie być wyrazem jego indywidualności.

Okres średniowiecza nie zmienił znacząco interpretacji fenomenu *spotkania*. Chociaż akademie przekształciły się w uniwersytety, to spotkanie z drugim człowiekiem wciąż pozostało kategorią filozoficznie nieodkrytą. Wprawdzie nadal, tym razem w zdefiniowanych kulturowo i terytorialnie miejscach spotykali się ci, którzy byli ciekawi świata z tymi, którzy ten świat objaśniali, ale aby ten proces miał charakter kompletny, należało zweryfikować przyjęte przez greckich filozofów założenia ontologii człowieka. Dzieła, najpierw św. Augustyna, a później św. Tomasza z Akwinu, pozwoliły na zburzenie arystotelesowskiego programu harmonii człowieka z kosmosem. Zastąpiła go programowa dbałość o harmonię w poznaniu dwóch porządków; przyrodzonego i nadprzyrodzonego. W średniowiecznych uniwersytetach gwarantowały ten nowy porządek poznania świata bardziej spójne niż w starożytnych akademiach rozwiązania dydaktyczne. Ze względu na dominujące w nich metody pracy ze studentami zyskały one z czasem miano **modelu nauczającego** (Bowden, Marton 2004).

W modelu dydaktycznym obowiązującym w średniowiecznych uniwersytetach zorganizowanych na wzór uniwersytetu w Paryżu obowiązywała „metoda katechetyczna”, która swoją nazwę zawdzięczała sposobowi pracy profesora ze studentami. Jej miano wywodzono z praktyki nauczania katechizmu, które polegało na stawianiu przez nauczyciela pytań i udzielaniu na nie z góry przygotowanych odpowiedzi. Natomiast model dydaktyczny obowiązujący w uniwersytetach zorganizowanych na wzór boloński objaśniał studentom świat metodą wykładu, czyli jednostronnego przekazywania przez nauczyciela gotowych treści.

Celem tej metody była przede wszystkim formacja studentów. Absolwent średniowiecznej uczelni powinien być nie tylko znawcą określonej dziedziny wiedzy i sprawnie posługiwać się określonym instrumentarium przy jej opanowaniu, ale też rozumieć i respektować obowiązującą wówczas doktrynę. Takie podejście było konsekwencją misji przyjętej w średniowiecznych uniwersytetach. Choć podmiotami tej misji byli zawsze studenci, to w zależności od uniwersyteckiego modelu *spotkanie* z nimi miało bardzo różny charakter. W Paryżu była to praca bardziej z młodzieńcami, ponieważ studenci często mieli 14–16 lat. Natomiast w Bolonii byli to dojrzały 30–40-letni mężczyźni. Trudno przyjąć, że *spotkanie* mogłoby przebiegać w jednolitej formule przy tak zróżnicowanej kategorii odbiorców wiedzy (Guri-Rosenblit 2006).

Interpretowanie świata i poznawanie człowieka zgodnie z obowiązującą w świecie chrześcijańskim doktryną nie przybliżało do odpowiedzi na pytanie o sens *spotkania* w średniowiecznym uniwersytecie. Pytania o człowieka były pytaniami do Boga, a objawienia często zastępowały wiedzę. Okres historyczny, w którym pracowały średniowieczne uniwersytety był paradoksalnie okresem pogodzenia się z obowiązującą wykładnią, a nieliczne próby poznania świata metodą inną niż prawda objawiona często kończyły się tragicznie dla badacza (Baszkiewicz 1997).

Wraz z nastaniem średniowiecza w Europie skończyła się też praktyka nieformalnego nabywania umiejętności wykonywanych poniekąd „zawodowo”, która była rodzajem naturalnej relacji edukacyjnej w antycznej Grecji czy Rzymie. Upowszechniająca się religia chrześcijańska oraz dominujący w tamtych wiekach model gospodarki, w tym rozwój miast, przyczyniły się do ożywienia działalności rzemieślników. To w początkach tamtej epoki należy upatrywać pierwszych praktyk kształcenia w zawodzie, których program obejmował każdy aspekt życia, bowiem ówczesne cechy nie były jedynie stowarzyszeniami właścicieli warsztatów wytwórczych, ale stanowiły przede wszystkim zbiorowość ustanowioną do sprawowania opieki i kontroli nad całokształtem życia zawodowego i rodzinnego swoich członków. System kształcenia miał gwarantować zdobywanie nie tylko wiedzy czy umiejętności, ale przede wszystkim budować odpowiednią postawę niezbędną do sprawowania określonej roli zawodowej i społecznej przez całe życie.

Z takiej perspektywy *spotkanie* ucznia z mistrzem mogłoby być współcześnie interpretowane jako szczególny rodzaj zawodowej syntonii, ale, jak zwraca uwagę na ten typ atrybutu *spotkania* Jerzy Bukowski, musiałyby być spełnione jeszcze inne warunki (Węgrzecki 2014). Nie wystarczy bowiem zdefiniowanie, co jest podłożem tej relacji, konieczne jest określenie czy *spotkanie*, do którego dochodzi w jej wyniku ma określony parytet. Pamiętając o praktyce tamtych czasów, trudno przyjąć, że obowiązywał wtedy, w tak nawiązanej formule edukacyjny dialog, w wyniku którego pojawiała się określona relacja osobowa. Wprawdzie w formule takiego średniowiecznego *spotkania* uczestnicy, zwłaszcza, kiedy byli dziećmi i rozpoczynali swój termin u rzemieślnika, stawali się

nieomal członkami jego rodziny, ale ta relacja miała przede wszystkim charakter transakcji i nie była trwała. Wręcz przeciwnie – oczekiwanym jej rezultatem i jednocześnie konstytutywną formułą było w końcowym jej etapie wyzwolenie się ucznia na czeladnika.

Kolejna epoka zerwała z powszechnie obowiązującym paradygmatem teocentrycznym. Zarówno Francis Bacon, jak też René Descartes w centrum swojej filozofii postawili człowieka, czym przyczynili się nie tylko do rozwoju filozofii jako dyscypliny, ale także rozwoju nauki w ogóle. Każdy z tych dwóch filozofów poprzez głoszenie swoich poglądów na swój sposób sprawił, że okres renesansu, a i następne epoki, stał się czasem wielkich odkryć i wynalazków. Nowe uwarunkowania społeczne, a także coraz powszechniej obowiązujący w Europie paradygmat antropocentryczny doprowadziły do zmian w sposobie kształcenia. Widoczne to było przede wszystkim w uniwersytetach. Racjonalizm filozofii Kartezjusza spowodował, że skończyła się dominacja paradygmatu scholastycznego, a empiryzm Bacona zapoczątkował erę badań i eksperymentów, w wyniku praktykowania których zaczęły w różnych krajach Europy powstawać szkoły i akademie, które wprawdzie były placówkami edukacji wyższej, ale nie były uniwersytetami sensu stricto (Patterns 1996).

Wszystkie te zmiany doprowadziły do specyficznego „napięcia”, jakie dało się zaobserwować w szesnastowiecznych uniwersytetach. Z jednej strony bowiem była uniwersytecka inercja, a z drugiej zwiększające się oczekiwania ówczesnego społeczeństwa, które dopominało się odmiennej niż w średniowieczu dydaktyki. Dochodzenie do wiedzy poprzez praktykę, eksperymentowanie, nowa klasyfikacja nauki, wszystko to sprawiło, że renesans stał się również dla uniwersyteckiej edukacji czasem przełomowym. Nie wszystkie uczelnie średniowieczne poradziły sobie z tym wyzwaniem, w wyniku czego nastąpił podział w sposobie kształcenia uniwersyteckiego. Część uczelni pozostała wierna tradycyjnemu modelowi, według którego poznanie świata odbywa się poprzez teoretyczny opis, inne próbowały kształcenie teoretyczne uzupełnić, wprowadzając metody badawcze. Nie zawsze takie próby kończyły się sukcesem. Konserwatywny ustrój uniwersytetów, który był spuścizną średniowiecza, sprawił, że część profesorów opuszczała swoje macierzyste uczelnie w poszukiwaniu miejsca, w którym mogłaby *spotkać* innych, dzielących ich badawcze pasje. Tak zaczęto tworzyć szkoły specjalizujące się w sztukach inżynierskich czy medycynie (Rüegg 1996).

Konsekwencją zarysowanego powyżej podziału nie była jednak jakościowa zmiana statusu samego *spotkania*. Nadal „inny” był kategorią bardziej fizyczną (cielesną) niż osobową. Stan taki utrzymał się także w relacjach edukacyjnych, jakie nadal dominowały w cechach. Te branżowe organizacje rzemieślnicze skupiały wprawdzie coraz większą liczbę członków, ale jednocześnie dbały o to, aby obowiązujący w nich model kształcenia zawodowego nie uległ zmianie. Zwłaszcza dbano o zachowanie tradycyjnego wymiaru formuły *spotkania* mistrza z uczniem. Nadal miało być to *spotkanie* interpretowane jedynie w katego-

riach dwóch różnych struktur społecznych, w ramach których między stronami wprawdzie zostaje nawiązana więź, ale nie jest ona oparta na parytecie ról, który jest podstawą dialogu. Wręcz przeciwnie. Brak równowagi w ramach tak swoiście rozumianego *spotkania* wynikał z niezmiennych od wieków warunków organizacyjnych, w jakich odbywało się kształcenie rzemieślnicze. Stan taki w niezmiennych warunkach organizacyjnych przetrwał aż do XVIII wieku, kiedy to nastąpił zastój i załamanie się monopolu rzemiosła, a następnie jego stopniowy zanik spowodowany rozwojem przemysłu.

Jednocześnie paradygmatyczna zmiana, w wyniku której w centrum filozofii Kartezjusza znalazł się człowiek – bez wątpienia myślące „Ja” – może być uznana za początek poszukiwań znaczenia *spotkania* „drugiego”. Skoro bowiem wszystko inne może prowadzić do uświadomionego zwątpienia, to warto szukać drogi od „ja” do „ja” drugiego człowieka (Węgrzecki 2014). Poza tym sama natura badania, poszukiwania zakłada możliwość nieoczekiwanego *spotkania* „drugiego”. Poznający podmiot musi taką ewentualność zakładać. W okresie późniejszym to założenie stanie się formułą objaśniającą naturę nieformalnego uczenia się.

Od nauczania teorii w kierunku nauczania praktyki

Epoka oświecenia to czas zmian. Rozum stał się nie tylko narzędziem poznania człowieka, świata, społeczeństwa, ale też istotną składową metody dydaktycznej. Pozwalał na wychowanie młodych pokoleń poprzez kształtowanie sceptycznego osądu wobec obowiązujących praw czy autorytetów, chociaż możliwości rozumowego poznania były w zgodzie z istniejącym porządkiem naturalnym i logiką rozwoju społeczeństw. Jednak pomimo tak oczywistych walorów dominującego w epoce oświecenia narzędzia poznania, sama epoka nie stanowiła monolitycznej całości. W miarę upływu czasu coraz bardziej widoczne stawały się wewnętrzne sprzeczności, których konsekwencją było zróżnicowanie obszarów aktywności edukacyjnej dorosłych.

Zaczęto poszukiwać miejsca, w którym bez nadmiernego wnikania w naturę spotkania mogłaby się pojawić uświęcona określonym „zwyczajem kulturowym” relacja edukacyjna. Tak zaczęły powstawać szkoły dla dorosłych. Przykładem długoletnich tradycji w tym zakresie może w Europie poszczycić się Wielka Brytania, na obszarze której już w XVIII wieku Robert Raikes wysunął ideę szkół niedzielnych (Hellwig 1986). Zadaniem tych placówek było zmniejszenie skali analfabetyzmu, który w obliczu wzbierającej rewolucji naukowo-technicznej stanowił być może kulturowy, a z pewnością funkcjonalny balast. Przyjmuje się, że pierwszą szkołą dla dorosłych, w rozumieniu instytucji formalnie funkcjonującej, była założona w Nottingham w 1798 roku placówka, w której młode kobiety z pobliskiej fabryki dziewiarskiej uczone czytania i pisanie (Rowntree, Binns 1903). Wskazuje się także na inne placówki. Na przykład powstała w 1814 roku szkoła dla dorosłych w Southwark, a także powstała

rok później szkołę dla dorosłych w Londynie. We wszystkich tych szkołach rolę nauczycieli pełnili wolontariusze, a materiałem wykorzystywanym w procesie edukacji była Biblia, której fragmenty czytano i przepisywano. Te wczesne inicjatywy służyły przede wszystkim kształtowaniu świadomych członkiń wyznania anglikańskiego. *Spotkanie* zostało sprowadzone do kategorii procesowej. Po zakończeniu edukacji kobiety powinny bowiem płynnie czytać Nowy Testament (Rowntree, Binns 1903).

Instytuty mechaników były natomiast przykładem szkoły dla dorosłych stopnia ponadpodstawowego. Powstawały mniej więcej w tym samym czasie co szkoły podstawowe, ale były przeznaczone dla mężczyzn pracujących w przemyśle. Program nauczania w tych szkołach skoncentrowany był na przedmiotach ścisłych, których zakres konsultowany był z towarzystwami naukowymi (Półturzycki 2010). W obu typach placówek istniejącą relację dydaktyczną trudno jest zinterpretować kategorią *spotkania*, jednak swoistego rodzaju „dziedziczenie” przez niższe strukturalnie, ale dopiero co powstałe instytucje edukacyjne dyrektywnej formuły dydaktycznej można uznać za rozwiązanie zarówno naturalne co też w oczywisty sposób pozbawione wymiaru osobowego.

W publikacjach wskazuje się, że taki tradycyjny ustrój najdłużej zachował się też w uniwersytetach angielskich (Rüegg 1996). Trwały one wciąż przy średniowiecznych założeniach organizacji procesu kształcenia i pomimo upływu lat dopiero u progu XX wieku zmodernizowały swoją „zakonną” strukturę. Ten nieprzystający do zmieniających się oczekiwań społecznych typ uniwersytetu, w którym obowiązywały surowe reguły życia oraz konserwatywne programy nauczania wynikał z założenia, iż celem formacji uniwersyteckiej powinien być rozwój umysłowy studenta, a nie praktyczność poznawanej wiedzy. Nawet jeżeli zdobywana wiedza miałaby jakieś zastosowanie praktyczne, to jedynie jako efekt poznania prawdy dla niej samej.

Ideał absolwenta angielskiej uczelni aż do początków XX wieku wyrażał się w wykształceniu **mądrego człowieka** (program kształcenia studentów każdego kierunku obejmował ukończenie studium filozofii), **prawego etycznie gentelmana** (studenci skupieni byli na kwestiach etyczno-moralnych, a nie eksperymentowaniu, a prowadzenie badań naukowych w myśl założeń koncepcji Newmana powinno odbywać się poza uniwersytetem, np. w akademiach) oraz **dobrego chrześcijanina** (profesorowie i studenci musieli być wyznania anglikańskiego). Ta swoista, obowiązująca przez wieki, edukacyjna triada spowodowała utrwalenie się wizerunku angielskich uniwersytetów jako uczelni elitarnych⁶.

Kategoria *spotkania*, jeżeli miałaby znaleźć swoje miejsce w dydaktyce angielskiego uniwersytetu, to tylko jako kategoria pochodna kartezyjskiego *cogito*, interpretująca drugiego człowieka jako subiektywny biegun. Ta wyraźna epistemologiczna opozycja stanowiłaby jednocześnie usprawiedliwienie dla

⁶ Uniwersytety w Oksford i Cambridge również współcześnie, uchodzą za uczelnie elitarne.

natury klasycznego przekazu wiedzy w uniwersytecie czy szkole, w wyniku którego postępuje utrwalenie istniejącej struktury społecznej. Pozostałe relacje edukacyjne, w ramach których dochodziło do jakiejś formy *spotkania* miały niski status i służyły stabilizacji miejsca, jakie człowiek zajmował w strukturze społecznej.

Oświeceniowa wizja angielskiego uniwersytetu i pozostającej w jego cieniu szkoły dla dorosłych, a także utrwalony wielowiekową tradycją sposób kształcenia w rzemiośle nie znalazła wielu naśladowców w Europie. Pod wpływem ruchów reformacyjnych tradycyjny model uniwersytetu zaczął ewoluować, a upowszechnienie się w Europie ideałów Rewolucji Francuskiej doprowadziło edukację w uniwersytetach do rozdroża. Wprawdzie uniwersytety angielskie nadal koncentrowały się na metodach kształcenia ogólnego, w wyniku których można było formować elitę umysłową państwa, ale uniwersytety francuskie, w rezultacie reformy napoleońskiej, zmierzały do takiej organizacji toku kształcenia, w wyniku którego absolwenci stanowiliby wysoko wyspecjalizowaną w konkretnej dziedzinie kadrę profesjonalistów, zdolną do szybkiej modernizacji wybranego obszaru państwa czy gospodarki⁷. Tak zreformowane uczelnie miały stać się instrumentem polityki. W tym celu wprowadzono do uniwersytetów urzędników państwowych, którzy skoncentrowali w swoich rękach władzę nad uniwersytetem. Zrezygnowano przy okazji z demokratycznie wybieranych ciał, które do tej pory kolegialnie zarządzały uczelnią. Struktura uniwersytetów miała przypominać organizację zhierarchizowanej szkoły oficerskiej. Głównym zadaniem tak zreformowanych uniwersytetów miało być zawodowe przygotowanie lojalnych urzędników państwowych. Wprawdzie nie do końca udało się tę reformę przeprowadzić, ale jej etatystyczna wizja jest zauważalna również w współczesnym szkolnictwie wyższym we Francji (Pierścieniak 2010).

Gdzie znaleźć miejsce w tak zorganizowanej uczelni na *spotkanie* jako kategorię fundamentalną dla określonego, dydaktycznego konceptu kształcenia dorosłych? Wydaje się, że jedynie w semantyce języka, w którym sens *spotkania* sprowadzilibyśmy do natury kontaktu przestrzennego, nieomal fizycznego, ale odpersonalizowanego. Spotykają się bowiem ludzie w szkole wyższej, ale reprezentujący przede wszystkim struktury społeczne państwa. Relacja dydaktyczna, jaka między nimi powstaje jest relacją quasi-mechanistycznego ujęcia drugiego człowieka. Efektem takiej edukacji jest urzędnik, oficer, dyplomata. Możemy jednak zauważyć w tak opisanym relacji napięcie, które od tego czasu będzie stale obecne w publicznym dyskursie. Mam tu na uwadze przestrzeń zarysowaną przez dwa kluczowe, ale przeciwstawne pojęcia: wiedzę i praktykę. Wynikiem ich przeciwstawnego zestawienia jest poszukiwanie formuły, która te biegunowe pojęcia zbliży. Właśnie kategoria *spotkania* może okazać się takim

⁷ Założenia o powszechnym kształceniu urzędników czy inżynierów były fundamentem powołania we Francji szkół wyższych tzw. grandes écoles, które w sposób formalny ograniczyły naukową rolę uniwersytetów. To podejście dominowało we Francji aż do 1968 roku, w którym to masowe protesty studentów przywróciły uniwersytetom autonomię naukową i organizacyjną.

teoretycznym narzędziem, którego zastosowanie pozwoli zidentyfikować to, co składa się na jego istotę. Konstytuuje je. Czy kategorię tę wypełni jednokierunkowy przekaz, konwersacja, dialog czy uosobienie? Znalezienie odpowiedniej formuły pozwoli na określenie, które z dystynkcji tej relacji będą przypisane bardziej nauczaniu, a które uczeniu się.

Od nauczania w kierunku aranżowania uczenia się

Jedną z prób uczynienia z fenomenu *spotkania* centralnej kategorii w pracy edukacyjnej z dorosłymi można upatrywać w działalności Mikołaja Fryderyka Grundtviga. Koncepcja tego duńskiego myśliciela zawarta w formule „szkoła dla życia” zakładała stworzenie szczególnej postaci organizacji, w której praca nad sobą zyskałaby charakter prymarny, a jednocześnie taka instytucja nie byłaby kolejnym miejscem przekazywania wiedzy. Podstawowym celem tego konceptu nie było jedynie zaaranżowania *spotkania się* dorosłych w określonym miejscu, ale też bycie ze sobą w nieustannej relacji. Nieprzemijająca wartość koncepcji tkwiła bowiem w założeniu, że oświata w ogóle, a szczególnie ta, której adresatem są dorośli powinna służyć ogólnemu rozwojowi człowieka i podnosić, używając współczesnego języka, poziom jego kompetencji zawodowych. Tylko bowiem tak rozumiana „oświata dla życia”⁸ miała zdaniem Grundtviga sens (Bron-Wojciechowska 1986).

To pedagogiczne założenie zawierało w sobie potencjał rozwiązań, tyleż współcześnie oczywistych, co w dziewiętnastym wieku nie przez wszystkich rozumianych i aprobowanych. Grundtvig, opisując swoją wizję „oświaty dla życia” odwoływał się wprawdzie do tradycji i kultury duńskiej, ale jego postulaty pedagogiczne miały wymiar globalny. Takiej interpretacji jego koncepcji sprzyjał wysoki poziom postulatowości. Wczytując się bowiem w jej założenia, każdy mógł realizować własną postać „szkoły dla życia”⁹.

Realność oferty edukacyjnej i jej bezpośredni związek z egzystencją człowieka nie powinny jednakże stanowić wartości samej w sobie. Zdaniem Grundtviga potencjał rozwojowy człowieka, nie krył się bowiem w umiejętnościach zawodowych, nawet tych najbardziej użytecznych, ale w kompetencjach osobistych. Dlatego program takiej instytucji powinien być na tyle ogólny, aby każdy miał szansę rozpocząć edukację. To niezwykle, jak na owe czasy wyzwanie mogło być zrealizowane pod jednym warunkiem – Wyższa Szkoła Ludowa, założona w myśl zaleceń Grundtviga, stanie się czymś więcej niż tylko kolejną formalną instytucją oświatową. Wraz z jej powstaniem wykreowany zostanie nowy fenomen kultury, w którym zdeponowane zostaną takie wartości narodo-

⁸ A. Bron-Wojciechowska, *Grundtvig*, Warszawa 1986, s. 75.

⁹ W poszczególnych krajach, w których wdrażano koncepcję Grundtviga, uniwersytety ludowe zawsze miały postać zależną od intencji twórcy. Por. m.in. T. Maliszewski, *Uniwersytety ludowe na ziemiach polskich w XX stuleciu*, [w:] M. Byczkowski, T. Maliszewski, E. Przybylska (red.) *Uniwersytet Ludowy – Szkoła dla życia*, Wieżycza 2003.

we jak: tradycja, historia, mity i legendy. Taka swoista instytucja kultury będzie ogniskowała wiele procesów zarówno tych mających wymiar indywidualny, jak też tych mających wymiar społeczny.

W zamyśle duńskiego pedagoga dialog był naturalną konsekwencją spotkania się uczestników oraz podstawą do inicjacji procesów uczenia się. Powstające interakcje nie wynikały bowiem z natury omawianej problematyki, ale z postawy osoby ją prezentującej. Dzięki pełnym autentyzmu i naturalnych emocji *spotkaniom* podejmowano nowe inicjatywy, których efektem najczęściej była nowa jakość życia każdego z uczestników. Często niespodziewana, ale zawsze korzystna. Wynikała bowiem z rytmu **zaaranżowanego** programem kursu. Grundtvigowi zależało między innymi na stwarzaniu licznych okazji do odkrywania w sobie, przez każdego z uczestników indywidualnie, potencjału osobowego, który poza *spotkaniem* mógłby się w ogóle nie ujawnić, a przecież właśnie poprzez postawę wyrażającą się w zwracaniu ku „drugiemu” można w sposób autentyczny dojść do poziomu pokrywającego się z byciem sobą (Węgrzeczki 2014).

Nie można zakładać, że kontynuatorzy idei Grundtviga w różnych krajach, promujący zarysowane w jego pismach rozwiązania edukacyjne zdawali sobie sprawę z wartości, jaką niesie *spotkanie*, ale intuicyjnie przyporządkowywali mu określone funkcje, m.in. emancypacyjne, jak czynił to Ignacy Solarz.

W podobnym czasie historycznym w myśl założeń pozytywistycznych powstała nowa instytucja formalnej edukacji dorosłych – Uniwersytet Berliński¹⁰. Zamyśl utworzenia nowego uniwersytetu pociągał za sobą konieczność zerwania z modelem dydaktycznym, jaki dotychczas obowiązywał. Konieczne stało się wypracowania nowych rozwiązań, które zapewniałyby nie tylko współlistnienie subtelnej równowagi pomiędzy trzema elementami środowiska uniwersyteckiego, a mianowicie; **wiedzą, profesorami i studentami**, ale przede wszystkim zapewniałyby harmonijne współlistnienie dwóch sfer: badań i kształcenia. Głównym założeniem takiego nowego modelu dydaktycznego było zapewnienie studentom szerokiego i naukowo umocowanego wykształcenia, które oparte byłoby na prowadzonych przez profesorów badaniach naukowych.

W założeniach Humboldta uniwersytet, dążąc do „jedności wiedzy”, a więc spójności między badaniami i nauczaniem, realizowanymi w atmosferze swobody głoszenia wyników i formułowania ocen, miał stać się miejscem, które nie tylko uczyło samodzielnego myślenia i rozwijało krytyczny zmysł, ale także kształtowało charakter młodzieży. Rolą uniwersytetu jako instytucji łączącej badania z dydaktyką było zachęcanie jednostek do rozwoju na drodze ustawicznych poszukiwań i eksperymentów. Taka misja wymagała opracowania nowego modelu dydaktycznego. W myśl jego założeń profesor tracił monopol na prawdę i wiedzę. Nie była ona odtąd czyjąś własnością, „produktem” gotowym jedynie do „przekazania”, ale uzyskiwała status obiektywny. Jej poznawanie powinno

¹⁰ Uniwersytet Berliński powstał w 1810 roku.

prowadzić do mądrości, a sama wiedza powinna być współtworzona w procesie badania, a następnie upowszechniana z wykorzystaniem **konwersacji** prowadzonych podczas zajęć dydaktycznych. Aby zapewnić względną równowagę stron w tym procesie, obowiązek badań spoczywał nie tylko na profesorach. Badania powinni prowadzić również studenci.

Takie założenia modelu dydaktycznego wskazywały na możliwość rozszerzenia pola, w jakim miałyby funkcjonować pojęcie *spotkania*. Od tej pory definiuje ono relację nie tylko w kategoriach osobowych, ale również poznawczych. Przyczyną rozszerzenia filozoficznego zakresu relacji dydaktyczno-badawczej między profesorami a studentami staje się obiektywny status wiedzy, która nie jest „czyjaś”, nie jest również „pomiędzy”. Jej obiektywny i uniwersalny status sprawia, że *spotkanie* jako kategoria filozoficzna opisuje człowieka poznającego, bez względu na jego status społeczny. **Uczenie się** jako aktywność własna podmiotu staje się w takim przypadku kategorią podstawową. Wymaga jednocześnie trzymania się określonych, właściwych danej dyscyplinie naukowej reguł oraz precyzyjnie stosowanej terminologii. Właśnie tak prowadzona **konwersacja** miałyby funkcję edukacyjną, ponieważ pozwalałaby zaangażowanym w *spotkanie* stronom na poszukiwanie prawdy.

Typ uniwersytetu, jaki zarysował Humboldt, podobnie jak projekt Grundtviga, paradoksalnie stały się na długo azylem dla określonej formuły *spotkania* edukacyjnego. Poznanie naukowe w połączeniu z kształceniem miało bowiem nie tylko służyć poznaniu intelektualnemu, ale odpowiadać na potrzeby państwa i dawać wymierne efekty (Humboldt 1989). To w uniwersyteckich salach, laboratoriach, gabinetach *spotykano się*, prowadząc dyskusje, spory, wykłady. W efekcie *spotkania* upatrywano szansy na uruchomienie u uczestniczących w nim stron takiego typu procesów poznawczych, które w innych okolicznościach miałyby niewielką szansę na spełnienie. Jak zauważa Adam Węgrzecki, poznanie stanowi jeden z istotnych czynników współdecydujących o istnieniu i przebiegu *spotkania*, chociaż nie należy go traktować jako zasadniczego czynnika. Nie chodzi o to, aby *spotkanie* miało zaprogramowany przebieg, ale aby zmierzało ku autentycznej obecności (Węgrzecki 2014). Dążąc do prawdy, nie można było **nie spotkać się!**

Tymczasem poza uniwersyteckimi murami postęp techniczny spowodował zmiany nie tylko w modelu gospodarczym wielu krajów, ale także w systemie edukacji, w tym edukacji zawodowej. Akcent z kształcenia zawodowego dorosłych przesunął się na kształcenie dzieci i młodzieży, który to rodzaj edukacji stał się z czasem częścią narodowych systemów kształcenia. Dla dorosłych obszarem aktualizacji kompetencji zawodowych stała się więc praca. Nie zawsze te zmiany miały korzystny przebieg. Wprawdzie sukcesywnie przez cały wiek XIX budowano prestiż osób, które osiągnąwszy mistrzostwo w zawodzie, uważały za swój obowiązek spożytkowanie posiadanej wiedzy i dzieliły się nią z innymi, ale już początek XX wieku diametralnie odmienił tę tendencję. Formuła *spotkania* z mistrzem, której istotą było obcowanie z „drugim” traciła na znaczeniu.

Paradoksalnie to właśnie **wartość** stanowiąca immanentny atrybut samego *spotkania* spowodowała, że w aksjologicznej konfrontacji z narastającym umasowieniem produkcji i właściwymi tej tendencji cechami: szybkością, powtarzalnością, niską ceną czy dostępnością sprawiła, że fenomen *spotkania* ustąpił pola **procesowi**. Produkcja wielkoseryjna, która w początkach dwudziestego wieku została wdrożona w wielu fabrykach na całym świecie, zakładała jedynie określony poziom przyuczenia do stanowiska pracy, a wprowadzenie do produkcji dużej liczby części wymiennych sprawiło, że ich montażem zamiast wykształconych pracowników mogli zająć się robotnicy niewykwalifikowani. O *spotkaniu* w kontekście takiej edukacji w ogóle nie było mowy¹¹.

Oczywiście nadal można było znaleźć azyl dla *spotkania* w obszarze edukacji nieformalnej, chociaż to właśnie w tamtym czasie historycznym myśl filozoficzna zaczęła w osobnym nurcie precyzować nie tylko znaczenie *spotkania*, nadając poprzez przyjęcie spójnych założeń właściwy mu wymiar, ale, jak podkreślają to historycy filozofii, dokonywało się to równolegle w obrębie różnych religii (Gadacz 2009). Odwołanie się w ramach tego artykułu do jednej koncepcji spowodowałoby więc zarazem konieczność akceptacji założeń wybranej tradycji religijnej, a tego chciałem świadomie uniknąć. Zamiast tego przyjąłem założenie, że do opisu *spotkania* i wynikających z tego konsekwencji dla określonej relacji edukacyjnej wykorzystam fundamentalne w ogóle dla fenomenu *spotkania* cechy, które tworzą jego naturę.

Propozycja konceptualizacji natury *spotkania* w relacjach edukacyjnych

Przyjęcie powyższego założenia, w którym *spotkanie*, oprócz obecności „ja” i „ja” innego ma, bez względu na religijną proveniencję, określone cechy konstytutywne jest jednocześnie zobowiązaniem do podjęcia próby klasyfikacji poziomów spotkania, którego przedmiotem mogą być treści mające obiektywny status. Wiedza, ponieważ tak klasyfikuję te treści, nie zawsze kształtowała się jako naturalna konsekwencja rozwoju edukacji, dlatego chciałbym zaproponować formułę, w zakresie której interpretacja *spotkania* edukacyjnego, w jakim biorą udział dorośli pozwoli sformułować odpowiedzi istotne dla interpretacji aktywności edukacyjnej dorosłych poza instytucjami formalnymi. Taka aktywność współcześnie przybiera różną postać (również zapośredniczoną przez technologię) i próby jej klasyfikacji pozwolą na bardziej harmonijne ustalenie proporcji nauczania do uczenia się.

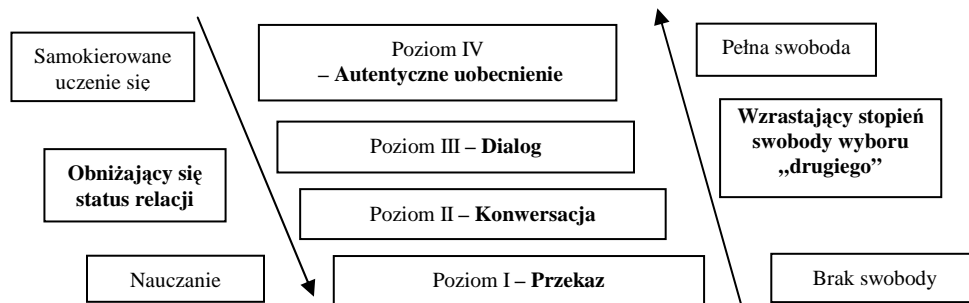
Ten zamysł oparty jest na czteropoziomowym modelu. Pozwoli wyjaśnić, co tworzy naturę relacji w obrębie danego poziomu *spotkania*. Wskaże na czynniki, od których zależy to, że dany poziom spotkania wypełniony jest określoną relacją. Pozwoli też ustalić, czy proces kształcenia dorosłych, składający się

¹¹ Zob. http://www.ford.pl/O_firmie/Dziedzictwo/Ewolucja_produkcji otwarty 08.01.2015.

z czynności nauczania i uczenia się, cechuje się zrównoważonym udziałem na każdym poziomie.

Przyjmuję, że wyróżnione w ten sposób poziomy *spotkania* z jednej strony będzie wyznaczał **intencjonalnie wzrastający stopień swobody** przy wyborze „drugiego”, ponieważ immanentną właściwością człowieka dorosłego jest dążenie ku wolnemu wyborowi aktywności edukacyjnej, a jednocześnie z drugiej strony **obniżający się status relacji**, jaka ma miejsce w ramach tak zaaranżowanego *spotkania*, ponieważ zakładam, że najwyższy status wyraża się w samokierowanym uczeniu się, a wszystkie inne poziomy *spotkania*, poprzez fakt, że mają coraz bardziej sformalizowany charakter, to tracą na wartości statusu relacji osobowej, czego przykładem jest szkoła dla dorosłych. W ten sposób powstanie przestrzeń, w której będzie można definiować, co zawiera się w fenomenie *spotkania* na każdym poziomie oraz jaką formę można „zaprojektować” lub wykorzystać w tak zaistniałej relacji edukacyjnej.

Rys. 1. Poziomy intencjonalności spotkania edukacyjnego



Źródło: opracowanie własne.

Opisując powyższy diagram od podstawy ku górze, znajdujemy na **poziomie I** ten fenomen *spotkania* edukacyjnego, które wypełnia jednokierunkowy **przekaz**, a dominująca pozycja „drugiego” wynika z autorytetu przypisanego do sprawowanej przez niego roli. Nie można w sposób swobodny (wolny) zadecydować, z kim odbywa się to *spotkanie*, a jednostronność przekazu przesądza o tym, że osiągnięcie celów wyznaczonych zewnętrznym wobec „ja” programem odbywa się poprzez **nauczanie**. Treści tworzące program są zdeterminowane różnymi kryteriami, najczęściej ideologicznymi. *Spotkanie* odbywa się w sformalizowanym kulturowo kontekście i najczęściej w usankcjonowanej przez określony rygor prawny instytucji, która ma ustaloną strukturę. Obowiązuje hiperpoprawny język dziedzinowy. Można przyjąć, że dominującą na tym poziomie formą jest instytucja szkoły dla dorosłych. Oczywiście szkoła dla dorosłych, której status jest odzwierciedleniem określonego typu instytucji z systemu edukacji młodzieżowej, pełni przede wszystkim funkcję kompensacyjną, chociaż inne placówki także mogą na tym poziomie proponować dorosłym *spotkanie* edukacyjne. Mam tu na myśli różnego rodzaju kursy kwalifikacyjne,

w których prymat nauczania jest przez dorosłych uczestników interpretowany jako naturalny w perspektywie zdobywanych uprawnień.

W przypadku gdy ten sam lub zbliżony program pragniemy zrealizować, korzystając z prawa określonej swobody przy wyborze „drugiego”, to tym samym ten rodzaj przedsięwzięcia edukacyjnego powinniśmy interpretować, wykorzystując założenia filozofii *spotkania*, z wyższego poziomu. Stopień korzystania ze swobody też jest wprawdzie ograniczony, najczęściej zewnętrznymi uwarunkowaniami (np. ceną lub geograficzną odległością), ale mimo to podejmowana relacja edukacyjna osiąga **poziom II**. Przestrzeń *spotkania* na tym poziomie wypełnia **konwersacja** – rozmowa¹². Formuła konwersacji nie zakłada symetryczności w udziale czy wypowiedziach stron, ale powinna stwarzać taką możliwość. Niezbędne jest świadome zaangażowanie dorosłych uczestników *spotkania* edukacyjnego w jego przebieg. Umawiające się na *spotkanie* strony mają także te same prawa w zakresie zainicjowania relacji edukacyjnej. Osiągnięcie określonego wyniku wyraża się we wspólnym, choć nierównomiernym wysiłku. Kontekst takiego spotkania jest mniej formalny niż na poziomie I, a w zaaranżowanej relacji pojawiają się elementy pozaformalne. Dopuszczalny staje się dziedziny parytet. Treść wypełniająca relację edukacyjną, w tak zinterpretowanej formule *spotkania*, to oprócz spraw wymagających wiedzy dziedziny (teoria) lub/i zawodowej (praktyka) również sprawy obywatelskie. Właściwe dla tego poziomu wydają się być różne postaci szkolnictwa wyższego, w tym studia podyplomowe¹³.

Poziom III *spotkania* to przestrzeń wypełniona **dialogiem**. Przyjęto się uważać, że to specjalna odmiana porozumiewania się. Występuje powszechnie, ale najintensywniejszą postać przybiera w kontekście nieformalnym. Nie ociekujemy, tak jak w przypadku konwersacji pojawienia się w trakcie dialogu stosownych narzędzi komunikacji ogólnej i dziedziny, która najczęściej służy zadaniowemu porozumiewaniu się. Istotą dialogu jest tu przede wszystkim jego społeczna i kulturowa wartość, dlatego często wskaźnikiem jego ważności czy znaczenia jest samo prowadzenie dialogu. W znaczeniu potocznym często interpretujemy dialog jako synonim rozmowy dwóch osób, zapominając, że prowadzenie dialogu jest szczególnym rodzajem kulturowej sytuacji. Wymaga bowiem znajomości szczególnego kodu kulturowego, przestrzegania nigdzie niezapisanych norm, a także może angażować wiele osób i dlatego jest wartością

¹² Konwersacja łac. *conversatio* 'obcowanie'. Ten rzeczownik ma oprócz językowej kwalifikacji tematycznej swoje odniesienie również w źródłach biblijnych, w których sam termin *conversatio* oznacza raczej szczególny rodzaj istnienia (obywatelstwa) niż samego komunikowania się. Zob. List św. Pawła do Filipian, rozdz. 3, wers 20.

¹³ Intencjonalnie wprowadzam w tym miejscu to sformułowanie (szkolnictwo wyższe), chociaż w Polsce ten termin często jest synonimem dla kształcenia w uniwersytetach i akademiach. W niektórych krajach (np. w Wielkiej Brytanii) jest jednak inaczej. Przykładem takiego definicyjnego „kłopotu” w Polsce jest brak satysfakcjonującego opisu piątego poziomu Krajowych Ram Kwalifikacyjnych.

samą w sobie. Dialog jako wartość autoteliczna nie musi (może) świadomie odwoływać się do jakiegoś programu czy zakresu treści. Również sama aranżacja *spotkania*, które wypełnione jest dialogiem może mieć spontaniczny, ale niekiedy także przypadkowy charakter. Najczęściej w wyniku dialogu poznajemy racje podmiotowe, stąd też samo jego prowadzenie może sprzyjać rozwojowi uczestników. Formą najbardziej adekwatną do wypełnienia przez dialog jest zarówno debata, jak też seminarium naukowe, klub dyskusyjny czy rozmowa, w której chcemy poznać wzajemne racje i przesłanki osobowe te racje uzasadniające. Również wszelkiego rodzaju wizyty studyjne, staże czy programy wymiany osób mieszczą się w tej formule.

Takie *spotkania* służą refleksji i profilowaniu kolejnych, podejmowanych przez dorosłych aktywności. Współcześnie coraz częściej formułę *spotkania* z tego poziomu wykorzystują prowokacje kulturalne. Artyści, chcąc zmanifestować określone stanowisko próbują z różnym *nota bene* skutkiem właśnie aranżacji *spotkania* z poziomu trzeciego¹⁴.

Poziom IV *spotkania* to przestrzeń wypełniona przez każdą aktywność, która jest prawdziwa i służy rozwojowi. Poprzez „głębokie uczenie się” osób zaangażowanych w spotkanie powinny one autonomicznie osiągnąć poziom wolności wewnętrznej. Tak rozumiana aktywność ma doprowadzić do krytycznej analizy przyjętych założeń i stałej refleksji służącej emancypacji. Zachodzi w każdej sytuacji i realizuje się nie tylko dzięki cielesnej obecności, ale także poprzez symbolikę wykorzystywanych narzędzi kulturowych. Na rangę tego rodzaju uczenia się zwrócił na początku XX wieku uwagę John Dewey, który analizując stosunek uczących się do treści o określonej zawartości, wyróżnił dwa rodzaje uczenia się: powierzchniowe (*surface learning*) i głębokie (*deep learning*) oraz przeciwstawił je sobie, wykazując, że prowadzą do odmiennych efektów (Ciechanowska 2012).

Wydaje się, że wyróżnione przez Deweya rodzaje uczenia się mogą opisywać skrajne poziomy zarysowanego konceptu. Uczenie się powierzchniowe jest bowiem wynikiem edukacji monologicznej, która najbardziej charakterystyczna jest dla nauczania, a uczenie głębokie dla samokierowanego uczenia się. Drugi rodzaj uczenia się w tym przypadku wydaje się być przejawem uczenia się świadomego i intencjonalnego (autentycznie uobecnionego), które w prezentowanym koncepcie jest właściwe dla IV poziomu *spotkania*.

W literaturze andragogicznej czy szerzej pedagogicznej takie biegunowo odmienne podejście jest często spotykane. Formułując własne koncepty, autorzy jednocześnie wyznaczają opisanym stanowiskom pozycje opozycyjne względem siebie, co najmniej ambiwalentne, a najczęściej antagonistyczne (Freire 1992, Rutkowiak 2005, Knowles 2009, Matlakiewicz 2011). Oczywiście taka polary-

¹⁴ W tym miejscu raz jeszcze chciałbym zastrzec, że zamysłem moim było zwrócenie uwagi na kategorię spotkania w ogólnej antropologicznej formule, bez odwoływania się do konkretnego stanowiska prezentowanego przez określoną filozofię.

zacja ma swoje uzasadnienie w przyjmowanych przez autorów założeniach. Jednak w tym artykule, podejmując się prezentacji nowego narzędzia konceptualnego służącego do opisu przedsięwzięć edukacyjnych dedykowanych dorosłym, przyjmuję inne założenia.

Warto także pamiętać, chociaż nie jest to przedmiotem analizy w tym artykule, że w *spotkaniu* człowieka z „drugim” obie strony uczestniczą wraz z przynależnym im doświadczeniem, które kapitalizowane jest w ciągu biegu ich życia¹⁵. Dla większości osób dorosłych żyjących współcześnie w Polsce to zbieranie doświadczeń ze *spotkań* edukacyjnych rozpoczyna się wraz z wiekiem, od którego liczony jest obowiązek nauki. To wtedy najczęściej w instytucji określonego typu spotykamy się z nauczaniem, po czym sukcesywnie wraz z upływem lat i etapami realizacji obowiązku szkolnego zaczyna wzrastać stopień autonomii naszych wyborów w zakresie rodzaju *spotkań* edukacyjnych i zmniejszać się uciążliwość relacji edukacyjnej, tzn. z dominującego w procesie kształcenia nauczania na rzecz samokierowanego uczenia się. Jak ważny nie tylko w wymiarze indywidualnym, ale i cywilizacyjnym jest to proces, zwraca uwagę Ewa Solarczyk-Ambrozik, podkreślając zarazem, że tworzy on swoiste kontinuum (Solarczyk-Ambrozik 2013).

W tym przypadku skrajnie odległe postaci edukacji (poziom I *versus* poziom IV) nie stanowią jednak biegunowych przeciwieństw, lecz poprzez swoje agonistyczne położenie jedynie ograniczają przestrzeń do interpretacji.

Współczesna aranżacja postaci uczenia się dorosłych

Akceptacja założeń przedstawionego, czteropoziomowego modelu sprawia, że współcześni organizatorzy różnych przedsięwzięć edukacyjnych dedykowanych dorosłym stają przed dwoma rodzajami wyzwań. Pierwsze wynika z akceptacji prymarnego charakteru uczenia się jako procesu właściwemu podmiotowi wobec nauczania, które jest kulturową emanacją obowiązującej ideologii. Drugie ma związek z poziomem akceptacji formuły *spotkania* edukacyjnego jako kategorii filozoficznej wraz z kapitałem jej antropologicznego bagażu.

Nie jest to zadanie łatwe. Początek XXI wieku to wprawdzie upowszechnienie się w Europie uniwersytetu „zaprojektowanego” przez Humboldta, ale zarazem funkcjonującego w innym otoczeniu społeczno-kulturowym i ekonomicznym. Współczesne uczelnie są obecnie nie tyle ośrodkami rozwoju społecznego, ale instytucjami inkubacji postępu gospodarczego, a wspólnota akademicka bywa utożsamiana z kolejnym rodzajem „siły wytwórczej”. Wraz z upływem czasu i postępującym upowszechnieniem się edukacji wyższej zaczęło też narastać przekonanie, że uniwersytety, ich potencjał i ranga decydują

¹⁵ W ramach tego artykułu doświadczenie osobiste interpretuję jako naturalnie zgromadzony kapitał wiedzy biograficznej, którego wartość może, ale nie musi wzrastać, a dorosły nie zawsze świadomie i intencjonalnie potrafi ten kapitał wykorzystywać.

o potencjale danego kraju. Liczba podmiotów uznawanych za instytucje edukacji wyższej wzrasta i chociaż część z nich nie spełnia wymagań dedykowanym edukacji akademickiej, to tak się prezentuje. Przez to mnożą się odmiany ustroju uczelni i modele dydaktyczne. Zaczęto także zastanawiać się nad funkcją wiedzy. Czy uniwersytety powinny pozostać przy wiedzy ogólnej, teoretycznej, wyposażając absolwentów w kapitał zdeponowany w ich murach nieomal przez tysiąclecie, ale często w formule *spotkania* nieprzekraczającej poziomu I w prezentowanym koncepcie, czy raczej wraz z postępem technologicznym dążyć do specjalizacji poszczególnych dyscyplin naukowych w swoich murach, przygotowując tym samym absolwentów na potrzeby rynku pracy, nie zawsze w zgodzie z tradycyjną konwencją edukacji uniwersyteckiej (poszukiwaniem prawdy), ale wykorzystując szansę dla opracowania dydaktyki, jaką stwarza formuła *spotkania* przewidziana dla poziomu II.

Zarysowany dylemat potęguje dynamika rozwoju technologii informatyczno-komunikacyjnych, które z jednej strony pozwalają na poszukiwanie wiedzy poza uniwersytetem, ale z drugiej nawet jeżeli wykorzystywane są przez uczelnie akademickie do rozbudowania swojej oferty, to pozbawiają studentów możliwości *spotkania* z akademikiem, bezpośredniego *obcowania* z kulturą uniwersytecką czy prowadzenia *dialogu*¹⁶.

W tym kontekście warto zaznaczyć, że jeżeli interpretujemy *spotkanie* w sposób bardziej pogłębiony, to znaczeniowo oddala się ono od 'dialogu', ale nie na tyle, aby stać się już czymś zupełnie innym niż dialog, bowiem w spotkaniu możliwie pełnym i autentycznym dialog nie tylko może wystąpić, ale wręcz trudno sobie wyobrazić, żeby do niego nie doszło. Wydaje się, że jest naturalnym komponentem autentycznego uosobienia (Węgrzecki 2014).

Również w obszarze pozaformalnym i nieformalnym interpretacja różnych przedsięwzięć edukacyjnych dedykowanych dorosłym w perspektywie filozofii spotkania stwarza możliwość poszukiwania właściwych uzasadnień dla proponowanego sposobu pracy z dorosłymi, a tym samym stwarza okazję do formułowania stanowiska przemawiającego za odrębnością wykorzystywanej metodyki. Przypomnieć tu należy coraz powszechniejsze formuły mentoringu, tutoringów czy coachingu. Wymienione tu przykładowo formuły w różny sposób aranżują relację edukacyjną, odwołując się przy tym, nie zawsze trafnie, do określonej relacji w ramach *spotkania*. Zwrócenie uwagi w związku z tym na to, co wypełnia odpowiedni poziom *spotkania* edukacyjnego, jest nie tylko przypomnieniem, które z założeń teoretycznych uzasadnia daną formułę, ale jednocześnie determinuje czytelność tej formuły dla potencjalnych odbiorców.

¹⁶ Przykładem jest wprowadzenie do oferty kształcenia w uniwersytetach amerykańskich i wybranych uniwersytetach europejskich tzw. MOOCs (Massive Open Online Courses – powszechnych, otwartych kursów kształcenia zdalnego), których założenia i realizacja ma nieosobowy wymiar. Z kim tu się *spotkać*? Avatarem? <http://elearningindustry.com/important-statistics-about-the-elearning-market-for-2013-infographic>.

Takie podejście pozwala także na adekwatne do przyjętej formuły *spotkania* zdefiniowanie ról, jakie podejmują uczestnicy. Brak staranności w tym zakresie potęguje stan nieprzejrzystości, na który wcześniej zwracałem uwagę, a który czasami wykorzystywany jest do świadomego maskowania przez organizatorów danych przedsięwzięć edukacyjnych ich rzeczywistej funkcji. W sytuacji gdy oczekiwania rynku mają w obecnych czasach znaczący wpływ na kształtowanie się oferty edukacyjnej dedykowanej dorosłym, postulat uczytelnienia rzeczywistych funkcji przypisanych do danych ofert uważam za istotny.

W ten sposób dorosły podejmujący decyzję o udziale w określonym przedsięwzięciu i ponoszący za ten udział określone koszty uniknie pułapek zarówno „konserwatywnej nostalgii” za wzorami, które niegdyś w określonej kulturowo formule interpretacyjnej *spotkania* obowiązywały i nie były dyskutowane, jak też „neoliberalnej euforii”, która nie chroni przed myślową zaściankowością czy ideologicznym dogmatyzmem rynku, ale wręcz przeciwnie – może w sposób ukryty promować określone „wzory” postępowania, skrywając je za fasadą zarówno technologicznie atrakcyjnych form, jak też atrakcyjnie brzmiących frazów (Braidotti 2014).

Uwagi końcowe

W formule jednego artykułu trudno jest zmieścić całe bogactwo skojarzeń, jakie jest dziedzictwem różnych nurtów filozofii *spotkania*. Nie sposób też w wyczerpujący sposób przedstawić, jakie korzyści czy zagrożenia czekają na dorosłych decydujących się na podjęcie aktywności edukacyjnej bez względu na to w jakim obszarze; formalnym, nieformalnym czy pozaformalnym ta aktywność ma miejsce, a w których to kategoria *spotkania* interpretowana jest najczęściej w sposób dorozumiany jako fizyczny kontakt. Należy jednak przypomnieć, że współczesne postrzeganie edukacji dorosłych w ogóle jest w dużej części skolonizowane przez miniony paradygmat, w ramach którego dominowało nauczanie zinstytucjonalizowane. Zwrócenie w głównym nurcie artykułu uwagi na proces przemian uniwersytetu jako szczególnego rodzaju instytucjonalnej postaci formalnej edukacji dorosłych miało na celu nie tylko zilustrowanie historycznych przesłanek, ale także zwrócenie uwagi na określony sposób myślenia o samej idei.

W tym kontekście propozycja interpretacji różnych przedsięwzięć edukacyjnych dedykowanych dorosłym w ramach czteropoziomowego modelu pozwala oderwać się od myślenia instytucjonalnego o edukacji dorosłych, a zarazem nie deprecjonuje zagrożenia związanego z wysokim stopniem formalizmu, jakim czasami nasycone są współczesne postaci edukacji dorosłych. Zdarza się bowiem coraz częściej, że różnego rodzaju organizatorzy tej aktywności starają się wartość swoich propozycji w ten szczególny sposób dekretować. Poprzez miraż statusu prezentowanych propozycji starają się jednocześnie wpłynąć na swobodę wyboru u dorosłego. Wypełniają tym samym przestrzeń *spotkania* wygodną dla siebie właściwością. Staralem się, przypominając w treści artykułu określo-

ne postaci edukacji dorosłych z przeszłości, jednocześnie zwrócić uwagę, że współczesne odniesienia nie są od nich dalekie.

Przykładem są działania związane z szeroko rozumianym doskonaleniem i rozwojem zawodowym. Nastawienie na podejmowanie określonej aktywności na tym polu kształtuje bowiem subiektywna racjonalność wyrażająca się między innymi w oczekiwaniu wysokiego stopnia instrumentalizmu zdobywanych umiejętności przy prawie całkowitej rezygnacji z odpowiedzialności za wybór określonej formuły *spotkania* edukacyjnego. W ten sposób organizatorzy kształtują siłę zainteresowania dorosłych określoną ofertą oraz stopień ich zaangażowania w przebieg zajęć, w myśl założenia, że jedynie kompetencja zdobyta w określonym kontekście zastosowań zyska wśród dorosłych uczestników status wiedzy „nowoczesnej”. Taka postawa rodzi niebezpieczeństwo, iż treścią kształcenia będą jedynie kompetencje typu procesowego¹⁷.

Innym niebezpieczeństwem jest coraz powszechniej spotykana postawa wyrażająca się kwestionowaniem, a czasami nawet negacją edukacji w ogóle, wraz ze swoistymi dla niej reprezentacjami – ofertą studiów, kursów, warsztatów, konferencji itp. Powodem takiej postawy jest często krytyka tradycyjnych wartości, jakie skrywa formuła *spotkania* edukacyjnego przynależna poziomom trzeciemu i czwartemu. Uzasadnień dla takich przekonań poszukuje się w postkonstruktivistycznych założeniach, które kwestionują nie tylko to, co jest reprezentowane przez uznane, tradycyjne formy, ale także wybrane postaci współczesnej edukacji dorosłych. Skłania to najczęściej młodych dorosłych przychylających się do takiej interpretacji do wykraczania poza dotychczas rozpoznaną formułę i tworzenie lub przynajmniej udział w przedsięwzięciach odległych znaczeniowo od edukacji. Można tu przykładowo wymienić różnego rodzaju przedsięwzięcia, najczęściej o obco brzmiących nazwach (TED, FameLab czy LABLife), ale można także znaleźć przedsięwzięcia o swojskim brzmieniu, którym towarzyszy w nazwie jedynie przeczenie (niekonferencja, niekurs czy niewarsztat)¹⁸.

Z jednej strony już w samym nazewnictwie tych inicjatyw wyrażony został manifest niezgody na dotychczasową pragmatykę będącą częścią ich tradycyjnych formuł, a z drugiej samo sformułowanie ma wyrażać uzasadnienie dla wcale nie „gorszej” aksjologicznie alternatywnej propozycji edukacyjnej.

Wszystkie przytoczone w tej końcowej części przykładowe inicjatywy tworzą wraz z tradycyjnymi formami wykorzystywanymi do tej pory w pracy edukacyjnej z dorosłymi złożoną konfigurację. Z jednej strony reprezentują nowe postaci oporu, a z drugiej tradycyjną emanację władzy. Ukazanie możliwych interpretacji zarówno jednych, jak i drugich, z wykorzystaniem koncepcji *spotkania* jako filozoficznej wykładni może sprawić, że terytorium tradycyjnie do tej pory oznaczone jako edukacja dorosłych istotnie zmieni swój zakres.

¹⁷ Kompetencja stanie się swoistym *know-how*, które jednak będzie pozbawione głębszych uzasadnień.

¹⁸ Zob. <http://www.slideshare.net/NoemiGryczko/instrukcja-niekonferencji-gryczko>.

Bibliografia

1. Baszkiewicz J. (1997), *Młodość uniwersytetu*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
2. Bowden J., Marton F. (2004), *The university of learning*. Routledge. Falmer J.Taylor& Francis Group, London.
3. Braidotti R. (2014), *Po człowieku*, przeł. J. Bednarek i A. Kowalczyk, PWN, Warszawa.
4. Bron-Wojciechowska A. (1986), *Grundtvig*, PIW, Warszawa.
5. Buber M. (1992), *Problem człowieka*, tłum. R. Reszke, Wydawnictwo Spacja, Warszawa.
6. Ciechanowska D. (2012), *Uczenie się głębokie jako efekt studiowania*, [w:] red. D. Ciechanowska *Uwarunkowania efektów kształcenia akademickiego*, „Pedagogium” OR TWP, Szczecin.
7. Freire P. (1992), „Bankowa” koncepcja edukacji jako narzędzie opresji, [w:] K. Blusz (red.), *Edukacja i wyzwolenie*, Impuls, Kraków.
8. Gadacz T. (2009), *Historia filozofii XX wieku*. Nurty, t. 2, Wydawnictwo Znak, Kraków.
9. Hellwig J. (1986), *Oświata pracujących w Polsce*, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa.
10. Humboldt W. (1989), *Organizacja instytucji naukowych*, [w:] B. Andrzejewski, *Wilhelm von Humboldt*, Wiedza Powszechna, Warszawa.
11. Ileris K. (2006), *Trzy wymiary uczenia się. Poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy współczesnej teorii uczenia się*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław.
12. Knowles M.S., Holton III E.F., Swanson R.A. (2009), przeł. M. Habura, R. Ligus, A. Nizińska, *Edukacja dorosłych. Podręcznik akademicki*, PWN, Warszawa.
13. Kwiek M. (2010), *Transformacje uniwersytetu. Zmiany instytucjonalne i ewolucje polityki edukacyjnej w Europie*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
14. Małecki M. (2013a), *O „polityczności” andragogiki*, *Edukacja Dorosłych* 1 (68).
15. Małecki M. (2013b), *„Dorostłość” – kłopotliwa kategoria andragogiki*, *Człowiek – Teraźniejszość – Edukacja* 3 (63).
16. Maliszewski T. (2003), *Uniwersytety ludowe na ziemiach polskich w XX stuleciu*, [w:] M. Byczkowski, T. Maliszewski, E. Przybylska (red.) *Uniwersytet Ludowy – Szkoła dla życia*, Wieżycza, s. 79–117.
17. Matlakiewicz A. (2003), *Edukacja Dorosłych w Wielkiej Brytanii*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
18. Patterns F.W. (1996), *Universities in the Early Modern Europe (1500–1800)*, [w:] W. Rüegg (red.), *History of the University in Europe*, University Press, Cambridge, Volume 2.
19. Pierścieniak K. (2009), *Nieformalna edukacja dorosłych. Wokół zakresów i znaczeń*, *Rocznik Andragogiczny* 2009.
20. Pierścieniak K. (2010), *Edukacja dorosłych we Francji*, [w:] A. Frąckowiak, J. Pólturzycki (red.), *Edukacja dorosłych w wybranych krajach Europy*, Wydawnictwo Akademickie ŻAK, Warszawa.
21. Pólturzycki J. (2010), *Edukacja dorosłych w Wielkiej Brytanii i Zjednoczonym Królestwie*, [w:] A. Frąckowiak, J. Pólturzycki (red.), *Edukacja dorosłych w wybranych krajach Europy*, Wydawnictwo Akademickie ŻAK, Warszawa.

22. Rowntree J.W., Binns H.B. (1903), *A History of the Adult School Movement*, Headley Brothers, London.
23. Rutkowiak J. (2005), *Uczenie się jako problem etyczny. O zewnętrznym i wewnętrznym uczeniu się*, [w:] T. Bauman (red.), *Uczenie się jako przedsięwzięcie na całe życie*, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków.
24. Rüegg W. (1996), *History of the University in Europe*, University Press, Cambridge, Volume 2.
25. Solarczyk-Ambrozik E. (2013), *Od uspołecznienia „mas” do upodmiotowienia jednostek – od oświaty dorosłych do uczenia się przez całe życie*. *Edukacja Dorosłych* 1(68),
26. Umiejętności Polaków (2013) – *wyniki Międzynarodowego Badania Kompetencji Osób Dorosłych (PIAAC)*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
27. Węgrzecki A. (2014), *Wokół filozofii spotkania*, WAM, Kraków.

Netografia

1. Guri-Rosenblit S., *Wiele idei „uniwersytetu” i ich różnorodne przejawy*, 2006 http://www.dsw.edu.pl/fileadmin/user_upload/seminaria/Kropiwnicki_Guri_Rosenblit_Wiele_idei_uniwersytetu.doc otwarty 23.10.2010.
2. Wielki Słownik Języka Polskiego PAN dostępny na http://www.wsjp.pl/index.php?id_hasla=4835&id_znaczenia=4817557&l=22&ind=0 otwarty 30.09.2014
3. Biblia. List św. Pawła do Filipian <https://www.biblegateway.com/passage/?search=Philippians+3:20-21>.
4. <http://elearningindustry.com/important-statistics-about-the-elearning-market-for-2013-infographic>.
5. <http://www.slideshare.net/NoemiGryczko/instrukcja-niekonferencji-gryczko>.

Around the “encounter” category in selected educational relationships. From teaching in the ancient times to contemporary figures of adult education

Key words: adult education, teaching adults, adult learning, philosophy of the encounter, university education.

Summary: The article presents historiosophical considerations on the encounter (meeting) as a philosophical category, which may become one of the constitutive terms in the description of specifics of adult educational activity. The author proposed a four-level model, searching for rationale for the differentiation of the encounter nature, depending on the teaching or learning processes dominating in the given education model and time in history. The final part demonstrates selected challenges which result from the post-constructive forms dedicated to adults, occurring on the educational market.

Dane do korespondencji:

Dr Krzysztof Pierścieniak

Uniwersytet Warszawski

Wydział Pedagogiczny

Katedra Edukacji Ustawicznej i Andragogiki

Mokotowska 16/20

00-561 Warszawa

e-mail: chris@uw.edu.pl

Joanna Madalińska-Michalak

ZJAWISKO PRZEDWCZESNEGO KOŃCZENIA NAUKI I JEGO OGRANICZANIE

Słowa kluczowe: zjawisko przedwczesnego kończenia nauki, wskaźnik ESL, wczesna dorosłość, poprawa jakości edukacji, projekt ESSE.

Streszczenie: Artykuł poświęcony jest zjawisku przedwczesnego kończenia nauki, skali tego zjawiska w Europie, sposobom jego badania i ograniczania. Biorąc pod uwagę fakt, że przedwczesne kończenie nauki jest spowodowane kombinacją czynników indywidualnych, edukacyjnych i społeczno-ekonomicznych, w artykule podkreślono, że wszelkie działania na rzecz ograniczania tego zjawiska, skoncentrowane na zapobieganiu, interwencji czy kompensacji, muszą brać pod uwagę specyficzną sytuację państwa i regionu. Nie ma jednego rozwiązania, które byłoby odpowiednie w dowolnie wybranym miejscu i czasie. Przedstawione tutaj wyniki analiz zostały uzyskane w trakcie realizacji międzynarodowego projektu: „ESSE – Early School Leaving & Second Chance Education” finansowanego przez Komisję Europejską w ramach programu Uczenie się przez Całe Życie i Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego.

Wprowadzenie

W niniejszym artykule zwrócę uwagę na zjawisko przedwczesnego kończenia nauki, które odnosi się do osób w wieku 18–24 lat, a więc osób znajdujących się w okresie wczesnej dorosłości – jeśli weźmiemy pod uwagę propozycję autorów książki *Psychologiczne portrety człowieka* w zakresie podziałów życia człowieka na etapy (zob. Brzezińska 2005), propozycję przyjętą w dużej mierze za Danielem Levinsonem (1986). Zjawisko przedwczesnego kończenia nauki jest o tyle interesujące z punktu widzenia edukacji dorosłych, że osadzone jest – jak pokażę poniżej – w perspektywie uczenia się przez całe życie.

Zjawisko przedwczesnego kończenia nauki powiązane jest z innymi niekorzystnymi zjawiskami występującymi w edukacji, które dotyczą zwłaszcza dzieci i młodzieży porzucających szkołę w wieku objętym trwaniem obowiązku szkolnego, a są nimi: odpad i odsiew szkolny (ang. *school drop out, wastage*)¹.

¹ Zbigniew Kwieciński w pracy z 1972 roku pod tytułem *Odpad szkolny na wsi* podał wciąż aktualne określenia odpadu i odsiewu szkolnego. Według Z. Kwiecińskiego odpadem szkolnym można nazwać (...) *Przerwanie nauki w szkole podstawowej przed ukończeniem ostatniej klasy*

W prowadzonych tutaj rozważaniach koncentruję uwagę na wybranych kwestiach związanych z problematyką przedwczesnego kończenia nauki. W pierwszej kolejności wskażę na specyfikę tego zjawiska i przybliżę dominujące obecnie w Europie sposoby jego badania. Następnie omówię skalę tego zjawiska, czynniki, które rzutują na nie oraz sposoby jego ograniczania.

Przedwczesne kończenie nauki – sposoby badania

Zjawisko przedwczesnego kończenia nauki mówi o osobach, które porzuciły naukę w szkole lub w formach równoważnych. Osoby te często posiadają jedynie wykształcenie średnie I stopnia (ISCED 2 – w Polsce ukończenie poziomu ISCED 2 oznacza posiadanie wykształcenia gimnazjalnego) lub niższe. Jednocześnie w czasie, w którym można byłoby nadrobić skutki takiej decyzji, tj. w wieku 18–24 lat, tak by zachować szanse na aktywne całożyciowe uczenie się nie uczestniczą w dalszym kształceniu ani szkoleniu zawodowym.

W badaniach pedagogicznych w celu określenia rozmiaru zjawiska przedwczesnego kończenia nauki stosuje się wskaźnik ESL – wskaźnik Przedwczesnego Kończenia Nauki (ang. *Early School Leaving indicator*). Wskaźnik ten nie ma utrwalonej nazwy w Polsce. W oficjalnych tłumaczeniach dokumentów Unii Europejskiej początkowo występował on pod nazwą wskaźnika *przedwcześnie kończących kształcenie i szkolenie* (Konkluzje Rady ds. Edukacji z 12 maja 2009 r.), następnie był określony jako wskaźnik *zbyt wcześnie kończących naukę* (Konkluzje Rady Europejskiej z 25–26 marca 2010 r.). Ostatnio wskaźnik ten jest określany jako wskaźnik *przedwczesnego kończenia nauki* (Zalecenie Rady z 28 czerwca 2011 r., Dz. U. UE, 2011, C 165E).

Wskaźnik ESL jest jednym z tych wskaźników, stosowanych w głównej mierze w państwach członkowskich Unii Europejskiej i państwach kandydujących do Unii Europejskiej, które są wykorzystywane do monitorowania postępów w realizacji celów lizbońskich w zakresie zatrudnienia, spójności społecznej, edukacji

(Kwieciński 1972, s. 14). Według autora odpad szkolny dotyczy uczniów w okresie obowiązku szkolnego – uczniów, którzy rozpoczęli naukę, ale ją przerwali. Jednocześnie autor zaznacza, że określenie „odsiew szkolny” stosowane zamiennie z określeniem „odpad szkolny” wydaje się w odniesieniu do szkoły podstawowej mniej poprawne, zwłaszcza z tego względu, że odsiewanie jako czynność szkoły wobec ucznia odnosi się częściej do sytuacji zdarzających się w szkole średniej i wyższej. Tymczasem w *szkole obowiązkowej uczeń nie może być odsiany przez szkołę* (tamże). Biorąc pod uwagę obecną strukturę szkolnictwa w Polsce i przyjęty w sposób organizacji szkolnictwa, można powiedzieć, że termin odsiew szkolny nie powinien być stosowany do szkoły podstawowej i gimnazjum. Warto także zaznaczyć, że Z. Kwieciński stosuje zamiennie pojęcie odpadu szkolnego z pojęciami „śmiertelność szkolna” i „strata szkolna” (Kwieciński 1975). W *Encyklopedii Pedagogicznej XXI wieku* (2004) można zapoznać się z jeszcze innymi definicjami odpadu i odsiewu szkolnego. Wśród nich znajduje się definicja Wicentego Okonia z roku 1992, który przez odpad szkolny rozumie „ogół uczniów przerywających naukę przed ukończeniem szkoły, na skutek choroby lub innych warunków losowych”, zaś przez odsiew szkolny rozumie uczniów odchodzących ze szkoły „z powodu niedostatecznych postępów w nauce lub niewłaściwego zachowania” (cyt. za G. Pańtak, 2004, s. 770–771).

i szkoleń oraz identyfikowania problemów i tworzenia polityki opartej na uzyskanych porównywalnych danych. W ramach programu prac „Edukacja i Szkolenie 2010”² założono, że określonym celem strategicznym powinno towarzyszyć kilka poziomów referencyjnych wyznaczających średni europejski wynik („europejskich poziomów odniesienia”). Państwa członkowskie UE uzgodniły, że do 2020 roku wartość wskaźnika ESL powinna kształtować się poniżej 10%. W nowo opracowanej strategii na lata 2010–2020 w zakresie ramowej współpracy europejskiej w obszarze edukacji i szkolenia poziom referencyjny dla wskaźnika ESL został utrzymany przez ministrów edukacji oraz Komisję Europejską, o czym świadczą zapisy w dokumentach mających zasadnicze znaczenie dla funkcjonowania Unii Europejskiej, w tym chociażby w zaleceniach Rady z dnia 28 czerwca 2011 r. w sprawie polityk na rzecz ograniczania zjawiska przedwczesnego kończenia nauki (Dz. U. UE, C 191/1) czy też w Rezolucji Parlamentu Europejskiego z 1 grudnia 2011 r. w sprawie przeciwdziałania zjawisku przedwczesnego kończenia nauki (2011/2088(INI)) (Dz.U. UE, C 165E).

Więcej na temat samego wskaźnika ESL i jego parametrów można dowiedzieć się z dokumentacji Urzędu Statystycznego Unii Europejskiej – Eurostat, zamieszczonej na stronie internetowej tego Urzędu. Opis wskaźnika ESL mówi, że wskaźnik ten nie jest skierowany jedynie na monitorowanie uczęszczania do szkoły na poziomie podstawowym (ISCED 1) lub średnim I i II stopnia (ISCED 2 i ISCED 3). Został on poszerzony o perspektywę uczenia się przez całe życie. Wskaźnik pozwala wyznaczyć odsetek osób, które porzuciły naukę w szkole lub w formach równoważnych i nie uzyskały przez to wykształcenia wyższego niż ISCED 2³. Wskaźnik ESL pozwala sprawdzić aktywność tych osób w okresie, w którym można jeszcze nadrobić skutki takiej decyzji, tj. w wieku 18–24 lat, tak by zachować szanse na aktywne całonocne uczenie się. Dotyczy on zatem wyłącznie tych osób w wieku 18–24 lat, które spełniają jednocześnie dwa warunki:

- (1) nie ukończyły kształcenia na poziomie ISCED 3,
- (2) nie uczestniczyły w jakiegokolwiek formie kształcenia lub szkolenia w ciągu 4 tygodni przed datą badania.

² W programie prac „Edukacja i Szkolenie 2010”, który został zatwierdzony przez Radę Europy w marcu 2002 roku w Barcelonie, określono zakres współpracy w płaszczyźnie europejskiej poprzez wyodrębnienie następujących kluczowych dziedzin polityki Unii Europejskiej: (a) poprawa równości szans w edukacji i szkoleniach, (b) promowanie efektywności w edukacji i szkoleniach, (c) urzeczywistnienie uczenia się przez całe życie, (d) rozwijanie kluczowych kompetencji u młodych ludzi, (e) modernizacja edukacji szkolnej, (f) modernizacja kształcenia i szkolenia zawodowego (proces kopenhaski), (g) modernizacja szkolnictwa wyższego (proces boloński), (h) zwiększanie szans zatrudnienia.

³ Poziom wykształcenia definiuje się jako odsetek osób w danej grupie wiekowej, które zdobyły określony poziom wykształcenia. Dane statystyczne dotyczące liczby osób objętych edukacją uwzględniają wszystkie programy kształcenia formalnego oraz programy kształcenia dorosłych o podobnej treści lub zapewniające podobne kwalifikacje, jak programy kształcenia formalnego. Uwzględnia się programy przyuczania do zawodu, z wyjątkiem tych, które w całości polegają na wykonywaniu pracy i nie podlegają formalnemu nadzorowi ze strony żadnych organów ds. edukacji.

Biorąc zatem pod uwagę możliwości zastosowania wskaźnika ESL, należy podkreślić, że wskaźnik ten nie mierzy zaangażowania w kształcenie lub szkolenie wszystkich młodych osób w wieku 18–24 lat, w tym zwłaszcza osób, których wcześniejsza kariera edukacyjna nie wskazuje na aktywne uczestnictwo w uczeniu się przez całe życie. Wskaźnik ESL mierzy zaangażowanie w kształcenie lub szkolenie jedynie tych, którzy nie ukończyli kształcenia na poziomie ISCED 3 (kształcenia średniego drugiego stopnia – w Polsce szkoły ponadgimnazjalne). Warto mieć na uwadze fakt mówiący o wysokiej selektywności kryterium uczestnictwa w kształceniu lub szkoleniu w okresie 4 tygodni przed badaniem. W części dotyczącej szkoleń wskaźnik ten preferuje osoby uczestniczące w szkoleniach w sposób częsty i regularny⁴, a zwłaszcza osoby korzystające ze szkoleń bez odrywania się od miejsca pracy. Szkolenia organizowane poza miejscem pracy, które przez to nie mogą być zbyt częste, nie są preferowane w tym wskaźniku. Z opisu wskaźnika ESL wynika, że we wskaźniku tym zostaje połączony potencjał edukacji formalnej, której typowym przykładem jest kształcenie w szkole, z potencjałem edukacji pozaformalnej, której przykładem są chociażby kursy, szkolenia, warsztaty, praktyki dla podnoszenia wiedzy i umiejętności zawodowych, realizowane w miejscu pracy lub poza miejscem pracy.

Źródłem danych, które są wykorzystywane do wyliczenia wskaźnika ESL jest Badanie Siły Roboczej (*Labour Force Survey*, w skrócie LFS). Badanie LFS, regulowane Rozporządzeniem Rady Europy Nr 577/98, jest skierowane do gospodarstw domowych w celu uzyskania informacji na temat rynku pracy i powiązanych z nim zagadnień poprzez serię wywiadów bezpośrednich. LFS przeprowadzane jest w państwach członkowskich Unii Europejskiej i obejmuje wszystkich obywateli żyjących w prywatnych gospodarstwach, przy jednoczesnym wykluczeniu zbiorowych gospodarstw domowych, takich jak np. pensjonaty, akademiki i szpitale. W Polsce jego odpowiednikiem jest Badanie Aktywności Ekonomicznej Ludności (BAEL) prowadzone przez GUS⁵.

⁴ U podstaw takiej sytuacji leżą kryteria doboru próby badawczej w Badaniu Aktywności Ekonomicznej Ludności. Badania te są prowadzone metodą reprezentacyjną, a ich wyniki uogólniane są na populację generalną. Jak podkreśla GUS, w badaniu stosuje się metodę obserwacji ciągłej, co oznacza, że w każdym tygodniu kwartału badana jest 1/13 część kwartalnej próby mieszkań, dzięki czemu możliwe jest zilustrowanie sytuacji na rynku pracy w okresie całego kwartału. *Dobór prób kwartalnych odbywa się zgodnie z zasadami tzw. schematu rotacyjnego: do ankietowania w danym kwartale przeznaczają się dwie próby elementarne badane w kwartale poprzednim, jedną próbę elementarną nowo wprowadzoną do badania oraz jedną próbę elementarną niebadaną w kwartale poprzednim, a która została wprowadzona do badania dokładnie przed rokiem. W rezultacie każda próba elementarna używana jest zgodnie z zasadą 2-(2)-2: dwa kwartały w badaniu, dwa kwartały przerwy, znów dwa kwartały w badaniu i koniec służby* (GUS 2013, s. 8).

⁵ Przedmiotem badania jest sytuacja w zakresie aktywności ekonomicznej ludności, tzn. fakt wykonywania pracy, pozostawania bezrobotnym lub biernym zawodowo w badanym tygodniu. Badanie Aktywności Ekonomicznej Ludności prowadzone jest w Polsce kwartalnie od maja 1992 r. i doskonalone zgodnie z zaleceniami Eurostat. Podstawę prawną badania stanowią coroczne rozporządzenia Rady Ministrów w sprawie programu badań statystycznych statystyki publicznej.

Ponieważ struktura systemów edukacji w poszczególnych krajach jest zróżnicowana, wstępnym warunkiem porównywalności wyników są ramy gromadzenia, zestawiania i prezentacji krajowych i międzynarodowych danych statystycznych i wskaźników w zakresie edukacji. Z wykorzystaniem wskaźnika ESL poziomy edukacji są kodowane zgodnie z Międzynarodową Standardową Klasyfikacją Kształcenia (ISCED: International Standard Classification of Education), która jest narzędziem do opracowania porównywalnych w skali międzynarodowej statystyk dotyczących edukacji⁶.

Analitycy dokonujący oceny wartości stosowanych wskaźników edukacyjnych odśladają pewne słabości i ograniczenia w stosowaniu wskaźnika ESL (zob. GHK, 2005). W pierwszej kolejności podkreśla się, że wskaźnik ESL – jako wskaźnik ilościowy – nie mówi nam nic o jakości osiągnięć edukacyjnych ucznia zdobytych dzięki nauce w szkole czy nauce poza szkołą. Użyteczność wskaźnika ESL jest ograniczona nie tylko z tego względu, że nie mierzy on jakości kształcenia, w tym zwłaszcza efektów uczenia się, ale także z tego powodu, że:

- a) wskaźnik ESL nie mówi nic o uczniach, którzy odpadli z systemu szkolnictwa już na pierwszym etapie edukacji podstawowej (ISCED 1),
- b) wskaźnik ESL nie informuje o liczbie osób, które nie korzystały z wychowania przedszkolnego (ISCED 0),
- c) wskaźnik ESL pomija te grupy osób, które choć ukończyły kształcenie na poziomie ISCED 3, można uważać za słabo przygotowane do uczenia się przez całe życie (w Polsce należy do nich przede wszystkim duża część absolwentów zasadniczych szkół zawodowych).

Nie sposób nie zgodzić się z tak sformułowanymi zarzutami wobec wskaźnika ESL. Wyniki uzyskane za pomocą tego wskaźnika dużo mówią o edukacji w danym państwie poprzez analizę sytuacji osób w wieku 18–24 lat, ale z pew-

Podstawowym aktem prawnym wprowadzającym Badanie Aktywności Ekonomicznej Ludności w krajach Unii Europejskiej jest Rozporządzenie Rady Unii Europejskiej Nr 577/98 z 9 marca 1998 r. w sprawie organizacji badania reprezentacyjnego dotyczącego siły roboczej na terenie Wspólnoty, uzupełniane rozporządzeniami wykonawczymi, precyzującymi m.in. wymaganą listę zmiennych, dla których krajowe Urzędy Statystyczne zobowiązane są przekazać wyniki do Eurostat.

⁶ Aktualna wersja tej klasyfikacji wprowadzona w 1997 roku – ISCED-97 obejmuje siedem poziomów kształcenia od ISCED 0 (edukacja przedszkolna) do ISCED 6 (szkolnictwo wyższego II stopnia). Należy zaznaczyć, że w 2009 roku rozpoczęto przegląd ISCED i w listopadzie 2011 roku podczas Konferencji Generalnej UNESCO przyjęto poprawioną wersję klasyfikacji: ISCED 2011. Klasyfikacja ta w stosunku do poprzedniej jest bardziej rozbudowana i obejmuje nie siedem, ale osiem poziomów edukacji. Zastosowanie ulepszonej wersji klasyfikacji ISCED zaowocuje – jak się zakłada – jeszcze wyższą porównywalnością wyników uzyskiwanych z wykorzystaniem wskaźnika ESL, co ma być widoczne już w roku 2015, gdyż począwszy od roku 2014 dane do obliczania wskaźnika ESL będą zbierane właśnie z uwzględnieniem nowej klasyfikacji ISCED. Pełny opis Międzynarodowej Standardowej Klasyfikacji Kształcenia jest dostępny na stronie internetowej Instytutu Statystycznego Organizacji Narodów Zjednoczonych do spraw Oświaty, Nauki i Kultury (UNESCO).

nością nie dają pełnego obrazu tej sytuacji. Po drugie interpretacja jakiegokolwiek wskaźnika wykorzystywanego do badań pedagogicznych wymaga zrozumienia procesów odpowiedzialnych za różnicowanie się wyników. Zatem, im lepsze zrozumienie owych procesów, tym jakość uzyskiwanych za pomocą wskaźnika danych wzrasta. Niemniej jednak, pomimo adresowanych pod kątem tego wskaźnika słabości, należy stwierdzić, że jest to w pełni wartościowy instrument diagnostyczny. Przede wszystkim jego trafność określana jest jako wysoka. Uzyskiwane za pomocą tego wskaźnika wartości możemy umieścić w perspektywie porównań międzynarodowych i jednocześnie wykreślić trend czasowy (widzimy, czy wskaźnik rośnie, maleje lub pozostaje bez zmian). Na dzień dzisiejszy potrafimy także zmiany w czasie, jakie obrazuje nam wskaźnik ESL połączyć z działaniami w zakresie polityki oświatowej i praktyki edukacyjnej w skali ogólnokrajowej lub lokalnej. Stąd też, wiedza, jaką uzyskujemy na podstawie badań z wykorzystaniem tego wskaźnika staje się znacząca.

Skala zjawiska przedwczesnego kończenia nauki

Zjawisko przedwczesnego kończenia nauki różnie się kształtuje w poszczególnych państwach członkowskich Unii Europejskiej. Według porównawczych danych Europejskiego Urzędu Statystycznego (ang. *European Statistical Office*) w latach 2001–2012, dostępnych w roku 2013, średnia dla UE kształtowała się między 17,2% a 12,8%, co oznacza, zmniejszenie się w okresie 11 lat o 4,4% procent tego zjawiska w całej UE. Najbardziej znaczące spadki w latach 2001–2012 miały miejsce w dwóch krajach UE: na Malcie i w Portugalii (odpowiednio w tych krajach zanotowano spadki o 29,8% i 23,4%). W Polsce w latach 2001–2002 wartość wskaźnika ESL kształtowała się nieco powyżej 7%, natomiast począwszy od roku 2003 wskaźnik ten nie przekracza wartości 6% (zob. tabela 1). Na przestrzeni ostatnich 11 lat wskaźnik ten obniżył się o 1,7 punktu procentowego.

Tabela 1. Wartości wskaźnika ESL w Polsce i w UE w latach 2001–2012

Rok	Polska	UE-27
2001	7,4%	17,2%
2002	7,2%	17,0%
2003	6,0%	16,5%
2004	5,6%	16,1%
2005	5,3%	15,8%
2006	5,4%	15,5%
2007	5,0%	15,0%
2008	5,0%	14,8%
2009	5,3%	14,3%
2010	5,4%	14,0%
2011	5,6%	13,5%
2012	5,7%	12,8%

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych Eurostatu z roku 2013.

Informacje na temat odsetka osób przedwcześnie kończących naukę mogą być analizowane pod względem różnic między kobietami i mężczyznami, jak i różnic między regionami UE. I tak, w 2011 roku w UE odsetek kobiet przedwcześnie kończących kształcenie i szkolenie był przeciętnie o 3,7 punktu procentowego niższy niż analogiczny odsetek mężczyzn. Największe różnice między płciami występowały w południowej Europie, zwłaszcza w Grecji, Hiszpanii, Portugalii, we Włoszech oraz na Cyprze i Malcie. Jeśli chodzi o różnice między regionami UE, to dostępne dane Eurostatu z 2011 roku pokazują, że w 26 regionach wyodrębnionych przez Eurostat (regiony NUTS 1) nie więcej niż 1 na 10 osób w wieku od 18 do 24 lat została uznana za osobę przedwcześnie kończącą naukę. Większość spośród tych 26 regionów była położona w środkowej i wschodniej Europie, gdzie odnotowano jedne z najniższych odsetek osób przedwcześnie kończących kształcenie i szkolenie. Obszar ten rozciągał się od Litwy na południe przez sześć polskich regionów NUTS 1 do Republiki Czeskiej i Słowacji oraz regionu stołecznego Közép-Magyarország (Węgry) i dalej przez wszystkie trzy regiony Austrii aż po Słowenię. W sumie te 26 regionów położonych było w 15 różnych państwach członkowskich UE. Zaledwie w pięciu regionach odsetek osób przedwcześnie kończących kształcenie i szkolenie nie przekraczał 5,0%. Były to: Słowenia (4,2%), dwa polskie regiony Południowy i Centralny (oba po 4,6%), Republika Czeska (4,9%) i Słowacja (5,0%). Najwyższe odsetki osób przedwcześnie kończących naukę odnotowano w trzech regionach wyspiarskich, a mianowicie na portugalskich wyspach Região Autónoma dos Açores (44,3%) oraz Região Autónoma da Madeira (37,3%), a także na Malcie (33,5%). Poza tym jeszcze tylko w dwóch regionach hiszpańskich – na południu Hiszpanii (Sur) i na Wyspach Kanaryjskich – odsetek osób w wieku od 18 do 24 lat przedwcześnie kończących naukę przekraczał 30,0% populacji w tej grupie wiekowej.

Wracając do wartości całkowitych wskaźnika ESL, warto podkreślić, jak pokazują dane Eurostatu, że w 2012 roku w Unii Europejskiej średnio 12,8% młodych ludzi w wieku od 18 do 24 lat ukończyło swoją edukację na poziomie niższym niż ISCED 3 i nie korzystało z żadnych dalszych form kształcenia czy szkolenia zawodowego. W tym samym roku najniższa wartość wskaźnika ESL została odnotowana na Słowenii (4,4%), zaś najwyższa w Hiszpanii (24,9%). W Polsce wartość tego wskaźnika ukształtowała się na poziomie 5,7%, co dało nam niejako 4 pozycję w UE⁷ (zob. tabela 2).

⁷ Biorąc pod uwagę fakt, iż dane pochodzą z badań na statystycznych próbkach, to można tu mówić raczej o grupie krajów z podobnymi wynikami, niż o zajmowaniu przez dany kraj odpowiedniego miejsca w rankingu.

Tabela 2. Wartości wskaźnika ESL w państwach członkowskich UE w roku 2012 (wartość całkowita)

Lp.	Państwo	Rok 2012
1	Słowenia	4,4
2	Słowacja	5,3
3	Republika Czeska	5,5
4	Polska	5,7
5	Litwa	6,5
6	Szwecja	7,5
7	Luxemburg	8,1
8	Austria	8,3
9	Holandia	8,8
10	Finlandia	8,9
11	Dania	9,1
12	Irlandia	9,7
13	Estonia	10,5
14	Niemcy	10,6
15	Łotwa	10,6
16	Węgry	11,5
17	Cypr	11,4
18	Grecja	11,4
19	Francja	11,6
19	Belgia	12,0
21	Bułgaria	12,5
22	Wielka Brytania	13,6
23	Rumunia	17,4
24	Włochy	17,6
25	Portugalia	20,8
26	Malta	22,6
27	Hiszpania	24,9
28	Chorwacja	4,2
29	Unia Europejska (27 krajów)	12,8

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych Eurostatu z 2013 roku.

Od początku uczestnictwa Polski w badaniach dostarczających informacji o osobach przedwcześnie kończących kształcenie i szkolenie – od roku 2001 – można zaobserwować, że Polska, obok takich krajów, jak: Słowenia, Słowacja i Republika Czeska, utrzymuje swoją wysoką pozycję w UE w zakresie wartości wskaźnika ESL. Niemniej jednak pozycja Polski jako jednego z państw wiodących w UE ze względu na wartość tego wskaźnika nie jest oczywista. Z jednej strony podstawą dla tak dobrego wyniku jest inny wskaźnik UE –

liczba młodych osób dorosłych w wieku 20–24 lat, które osiągają wykształcenie co najmniej na poziomie ISCED 3⁸. Dostępne dane porównawcze wskazują, że w roku 2010 w Polsce było 91,1% takich osób w grupie osób⁹ i że jest to trzeci z najlepszych wyników w UE po Słowacji – 93,2% i Republice Czeskiej – 91,9% (Eurostat, 2011). Te same kraje przodują we wskaźniku ESL. W roku 2011 wartość wskaźnika ESL w Polsce wynosiła 5,6%, na Słowacji – 5,1%, w Republice Czeskiej – 4,9%, przy średniej wartości ESL w UE-27 13,5%. Z drugiej strony, jeśli spojrzymy na strukturę wskaźnika ESL, to warto podkreślić, że w stosunkowo w jednej z najmniejszych na tle UE grupie osób wcześniej porzucających naukę w 2008 roku mieliśmy zarazem największą grupę, która nie ukończyła kształcenia na poziomie podstawowym (41% osób bez wykształcenia podstawowego wobec 18% w UE). Może to wskazywać na związek tego zjawiska z rozwarstwieniem społecznym, którego oznaki widać chociażby w największym w UE zagrożeniu ubóstwem polskich dzieci i młodzieży w wieku 0–17 lat. Według raportu UNICEF (2013) *Warunki i jakość życia dzieci w krajach rozwiniętych. Analiza porównawcza z roku* Polska zajmuje na 29 badanych krajów dopiero 21 miejsce w rankingu dotyczącym warunków i jakości życia dzieci w krajach rozwiniętych. Tym samym należy do ostatniej grupy bogatszych krajów pod względem poziomu materialnej jakości życia dzieci. Należy dodać, że wskaźnik ESL pomija grupy osób, które mimo formalnego ukończenia etapu kształcenia na poziomie ISCED 3 można w Polsce zasadnie uważać za słabo przygotowane do uczenia się przez całe życie. Z badań GUS dotyczących kształcenia dorosłych wynika, że do takich grup należą młodsze osoby dorosłe, np. w wieku 25–29 lat, z wykształceniem średnim ogólnokształcącym, które nie kontynuowały nauki w szkołach policealnych i wyższych (dotyczy to w zasadniczej mierze mniejszej aktywności w uczeniu się pozaformalnym związanym z zatrudnieniem, choć nie dotyczy

⁸ W Europie stale rośnie odsetek młodych ludzi, którzy ukończyli przynajmniej szkołę średnią II stopnia, na co wskazuje raport: *Key Data on Education in Europe 2012* (EACEA, 2012). W 2010 roku 79% młodych ludzi w wieku 20–24 lat w Europie było absolwentami szkół średnich II stopnia (ISCED 3). Stanowi to potwierdzenie korzystnego trendu widocznego w Europie od roku 2000. W rzeczywistości znakomita większość państw informuje o wzroście w ostatnich 10 latach liczby młodych ludzi będących przynajmniej absolwentami szkół średnich II stopnia. Wzrost ten miał wartość dwucyfrową w Portugalii (+15,5%) i na Malcie (+12,4%), a w Bułgarii był niewiele mniejszy (+9,2%). Dane te są szczególnie obiecujące, jeśli wziąć pod uwagę fakt, że Portugalia i Malta należą do państw o najniższym odsetku młodych ludzi w wieku 20–24 lat będących absolwentami szkół średnich II stopnia.

⁹ Warto zauważyć, że w Polsce, jeszcze w roku 2010, gdy prowadzono przywołane badania, zgodnie z Międzynarodową Standardową Klasyfikacją ISCED 1997 w ramach kształcenia na poziomie ISCED 3 wyróżniano poziom ISCED 3 A (tworzyły go takie typy szkół, jak: licea ogólnokształcące, licea profilowane, technika, uzupełniające licea ogólnokształcące i technika uzupełniająca) oraz ISCED 3 C (zasadnicze szkoły zawodowe). Ciekawe analizy dotyczące ograniczeń Międzynarodowej Standardowej Klasyfikacji ISCED jako narzędzia badania wykształcenia można odnaleźć w artykule Zbigniewa Sawińskiego (2012) pod tytułem: „Międzynarodowa Standardowa Klasyfikacja Wykształcenia ISCED: wzorzec z Sevrès czy wymysł Szatana?”.

to już uczestnictwa w uczeniu się nieformalnym) oraz osoby z wykształceniem zasadniczym zawodowym (dotyczy to mniejszej aktywności w uczeniu się pozaformalnym, a przede wszystkim w uczeniu się nieformalnym). Osoby z wykształceniem zasadniczym zawodowym, często mniej aktywne w całościowym uczeniu się, wykazują już na etapie kształcenia w zasadniczej szkole zawodowej niezwykle niski poziom kompetencji kluczowych, o czym świadczą wyniki badań PISA 2000 i PISA 2006 (opcja krajowa, która objęła uczniów klas I i II szkół ponadgimnazjalnych) i badań nad międzyszkolnym zróżnicowaniem wyników nauczania w perspektywie porównawczej (zob. Federowicz, Sitek red. 2011). Wskaźnik międzyszkolnego zróżnicowania wyników nauczania lokuje Polskę w grupie krajów o najwyższym poziomie międzyszkolnego zróżnicowania wyników nauczania. Dodatkowo badania GUS/BAEL wykazują także, że absolwenci zasadniczych szkół zawodowych są najmniej odporni na dekoniunkturę w gospodarce – w takich okolicznościach bezrobocie wśród nich sięga 50% i więcej (GUS 2010).

Ograniczanie zjawiska przedwczesnego kończenia nauki

Przedwczesne kończenie nauki jest najczęściej – jak pokazują badania (Dale 2010, European Commission/EACEA/Eurydice/Cedefop, 2014) – spowodowane kombinacją czynników indywidualnych, szkolnych i rodzinnych, a zwłaszcza tych związanych z sytuacją społeczno-ekonomiczną rodziny.

Badania dowodzą, że pomimo tego, że decyzja o przerwaniu nauki jest decyzją indywidualną każdej osoby uczącej się, to jednak status społeczno-ekonomiczny rodziny czy też przynależność do środowisk migracyjnych, problemy w dostępie do edukacji i korzystania z niej z powodu barier kulturowych i ograniczeń językowych (wyobcowanie z systemu edukacyjnego) z jednoczesną chęcią wejścia młodych na rynek pracy ma często decydujący wpływ na podjęcie decyzji o przedwczesnym kończeniu nauki. Dużą rolę w tym zakresie odgrywa także płeć osoby uczącej się. Mężczyźni prawie dwukrotnie częściej porzucają przedwcześnie naukę niż kobiety. Wpływ płci jest jednak nie tak prosty, gdyż im wyższy status społeczno-ekonomiczny rodziny pochodzenia, tym mniej widoczne są różnice w zakresie przedwczesnego kończenia nauki między mężczyznami i kobietami (European Commission/EACEA/Eurydice/Cedefop, 2014, s. 35 i nstp.).

Wyniki badań nad reformami oświatowymi, które mają bezpośrednie znaczenie dla strategii Europa 2020 w zakresie ograniczania zjawiska przedwczesnego kończenia nauki, jakie zostały zaprezentowane w raporcie Eurydice (2013) *Education and Training in Europe 2020: Responses from the EU Member States* oraz wyniki badań, jakie uzyskano do tej pory w trakcie realizacji dwuletniego (2013–2014) międzynarodowego projektu: „ESSE – Early School Leaving & Second Chance Education”, finansowanego przez Komisję Euro-

pejską w ramach programu *Uczenie się przez Całe Życie*¹⁰ pokazują, że praktyka edukacyjna i polityki: oświatowa, społeczna, zatrudnieniowa, rodzinna czy integracyjna na rzecz skutecznego zapobiegania i ograniczania zjawiska przedwczesnego kończenia nauki muszą być dostosowane do specyficznej sytuacji osoby, grup osób, miejsca, regionu lub państwa. Nie ma jednego rozwiązania, które byłoby odpowiednie w każdym, dowolnie wybranym miejscu i czasie.

Ogólnie rzecz biorąc, zarówno większość reform krajowych dotyczących przedwczesnego kończenia nauki, jak i projektów, programów działania skupia się na trzech obszarach działania: na środkach zapobiegawczych, interwencyjnych i kompensacyjnych.

Działania zapobiegawcze prowadzone są w celu zmniejszenia ryzyka przedwczesnego zakończenia nauki, zanim jeszcze pojawią się problemy. Następuje to poprzez optymalizowanie oferty edukacyjnej oraz usunięcie przeszkód na drodze do pomyślnego ukończenia poszczególnych szczebli kształcenia. Wśród środków zapobiegawczych, więcej niż dwie trzecie państw europejskich (Austria, Belgia, Bułgaria, Dania, Estonia, Finlandia, Hiszpania, Francja, Węgry, Litwa, Łotwa, Malta, Polska, Portugalia, Republika Czeska, Rumunia, Słowacja, Słowenia, Szwecja, Węgry i Wielka Brytania) podejmuje inicjatywy na rzecz ułatwienia dostępu do opieki nad dzieckiem oraz wczesnej edukacji. Ważną rolę w tym zakresie odgrywa nie tylko upowszechnianie dostępu do usług edukacyjnych na tym poziomie, ale dbałość o poprawienie ich jakości. Inny rodzaj działań dotyczy wypracowania środków zapobiegawczych w postaci polityki na rzecz wsparcia uczniów, których rodziny borykają się z trudną sytuacją materialną, uczniów, którzy są często ze środowisk migracyjnych lub romskich oraz uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (Belgia, Bułgaria, Dania, Hiszpania, Finlandia, Francja, Łotwa, Republika Czeska, Węgry, Portugalia, Rumunia, Słowacja, Słowenia i Wielka Brytania). Działania w tym obszarze koncentrują się na organizowaniu systematycznego wsparcia językowego dla dzieci imigrantów, dążeniu do lepszej integracji dzieci romskich, zadbaniu o dodatkowe środki dla szkół z dużym udziałem uczniów w niekorzystnej sytuacji i wzmocnienia środków zaradczych dla uczniów z trudnościami w nauce (zajęcia dodatkowe, ukierunkowana pomoc pedagogiczna). W prawie połowie państw UE niektóre reformy w celu zapobiegania przedwczesnemu kończeniu nauki wiążą się z poprawą sektora edu-

¹⁰ Projekt ESSE, realizowany przez Uniwersytet Łódzki z 7 innymi partnerami z krajów Unii Europejskiej, został opracowany w celu wzbogacenia wiedzy o praktykach edukacyjnych w Europie, które w rzeczywisty sposób sprzyjają ograniczaniu zjawiska przedwczesnego porzucenia nauki i tworzenia warunków dla edukacji drugiej szansy. Projekt służy także promowaniu i upowszechnianiu tych praktyk, które są uznawane za najlepsze. Prowadzone w ramach projektu badania obejmują wszystkie kraje Unii Europejskiej. Badania mają charakter porównawczy i pozwalają na dokonanie prób objaśniania podejmowanej problematyki z wniknięciem w kontekst społeczno-kulturowy, ekonomiczny czy też kontekst polityczny badanych krajów.

kacji zawodowej (Belgia, Dania, Dania, Grecja, Hiszpania, Francja, Litwa, Malta, Holandia, Polska, Portugalia, Finlandia, Szwecja i Wielka Brytania). Działania koncentrują się tutaj na oferowaniu atrakcyjnych programów kształcenia i szkolenia zawodowego poprzez poprawę doradztwa i poradnictwa zawodowego, oferowanie elastycznych ścieżek edukacyjnych łączących kształcenie ogólne, szkolenie zawodowe i pierwsze praktyczne doświadczenia zawodowe (Luksemburg, Włochy, Dania). Środki te stanowią ważne sposoby w zapobieganiu tworzenia się takich ścieżek edukacyjnych, które prowadzą do ślepych zaułków bez możliwości dalszego rozwoju. Co więcej, wiele krajów zabiega o ściślejsze powiązania z rynkiem pracy poprzez uczenie się w miejscu pracy lub uaktualnienie programów nauczania. Hiszpania i Portugalia, kraje o najwyższym odsetku osób przedwcześnie kończących naukę, podjęły kroki w celu włączenia do programu kształcenia już na poziomie szkoły średniej I stopnia możliwości włączenia programów edukacji zawodowej.

Przedmiotem działań obejmujących reagowanie na pojawiające się trudności na wczesnych etapach i zapobieganiu sytuacjom, które prowadzą do przedwczesnego kończenia nauki – działań interwencyjnych jest zazwyczaj obok wzmocnienia współpracy z rodzinami (Bułgaria, Niemcy, Słowenia), rozwijanie współpracy międzysektorowej (Belgia, Francja, Luksemburg, Malta), poradnictwo i doradztwo zawodowe (Estonia, Francja, Luksemburg, Węgry, Malta, Rumunia). Działania kierowane bezpośrednio do uczniów polegają przede wszystkim na zapewnieniu opieki dydaktycznej i zajęć w małych grupach, wypracowywaniu zindywidualizowanych strategii sprzyjających uczeniu się uczniów. Ukierunkowane indywidualne wsparcie zostało szczególnie opracowane w takich krajach, jak Hiszpania, Francja, Austria, Szwecja i Wielka Brytania.

Interesująco przedstawiają się działania, których celem jest pomoc młodym ludziom w powrocie do kształcenia i szkolenia, do głównego nurtu edukacji oraz do zdobycia niezyskanych wcześniej kwalifikacji – działania określane mianem kompensacyjnych. Działania te mają w pewien sposób równoważyć negatywne skutki przedwczesnego kończenia nauki. Stąd też ich szczególna ważność. Praca z osobami, które doświadczyły niepowodzeń, które przejawiają brak wiary we własne możliwości w nauce, które borykają się z różnymi problemami emocjonalnymi, społecznymi jest szczególnie trudna. W ramach działań kompensacyjnych w poszczególnych krajach UE stwarza się warunki dostosowane do potrzeb osób, które przedwcześnie kończą naukę. Działania te w obszarze edukacji przewidują na przykład uznawanie i walidację efektów wcześniejszego kształcenia, w tym kompetencji nabytych w ramach uczenia się pozaformalnego i nieformalnego, rozbudzanie motywacji do uczenia się, zwiększanie wiary młodych ludzi we własne siły i podwyższanie ich samooceny. Programy kompensacyjne charakteryzuje nauka w małych grupach, nauczanie zindywidualizowane, nauczanie dostosowane do wieku i potrzeb osób uczących się, wprowadzanie elastycznych ścieżek edukacyj-

nych, oferowanie zajęć przejściowych, które kładą nacisk na doradztwo, na rozpoznawanie uzdolnień i dokonywanie lepszych wyborów zawodowych. Przywołane programy są stosunkowo dobrze rozwinięte w Belgii, Estonii, Francji, w Rumunii, na Malcie i Słowenii.

Przywołane jedynie – ze względu na ograniczone rozmiary niniejszego artykułu – dominujące w Europie sposoby ograniczania zjawiska przedwczesnego porzucania nauki pokazują, że występująca obecnie w krajach UE wielość ich form, ich odmienność i różnorodność organizacyjna, jak również niestnienie ścisłego programowego ukierunkowania składają się na działalność o daleko posuniętej elastyczności. Istota tej elastyczności wyraża się w możliwości reagowania trafnymi ofertami edukacyjnymi na zmieniające się potrzeby w zakresie kształcenia, zwłaszcza ludzi młodych, w szansie optymalnego dostosowania poszczególnych form organizacyjnych kształcenia do specyfiki warunków miejscowych realizacji tych potrzeb, możliwości czasowych uczenia się czy też tempa pracy osób uczących się.

Należy podkreślić, że wszelkie próby ograniczania zjawiska przedwczesnego porzucania nauki muszą być tak przygotowane, aby odpowiadały na specyficzne potrzeby osób, do których są one kierowane, miejsca, regionu czy wręcz państwa. Gromadzenie i upowszechnianie przykładów najlepszych praktyk w zakresie ograniczania tego zjawiska – tak jak to się dzieje w przypadku przywołanego w niniejszym artykule projektu ESSE – mają pozwalać na zaznajomienie się z zagranicznymi rozwiązaniami. Nie powinny one służyć temu, aby interesujące nas rozwiązania bezpośrednio zapożyczać i wdrażać w kraju, ale by przede wszystkim prowadzić do poszukiwania sposobów doskonalenia rodzimej edukacji, wspomagania rozwoju instytucji i działań edukacyjnych.

Uwagi podsumowujące

W niniejszym artykule podjęto problematykę przedwczesnego porzucania nauki. W pierwszej kolejności wskazano na specyfikę tego zjawiska i sposoby jego badania. Dużą uwagę poświęcono omówieniu instrumentu diagnostycznego, jakim jest wskaźnik ESL i przedstawieniu jego własności. W dalszej kolejności ukazano skalę zjawiska przedwczesnego porzucania nauki, które – pomimo różnic pomiędzy państwami i regionami – w szczególności dotyczy osoby ze środowisk defaworyzowanych pod względem społeczno-ekonomicznym, ze środowisk migracyjnych lub romskich lub osoby o specjalnych potrzebach edukacyjnych. W ostatniej części niniejszego artykułu zwrócono uwagę na czynniki rzutujące na przedwczesne porzucanie nauki oraz na dominujące w UE sposoby ograniczania zjawiska przedwczesnego porzucania nauki. Sposoby te odnoszą się do działań w obszarze: zapobiegania, kompensacji i interwencji.

Biorąc pod uwagę czynniki, które oddziałują na przedwczesne porzucanie nauki, należy stwierdzić, że badania prowadzone w obrębie pedagogiki nie

przynoszą jednoznacznych ustaleń w tym zakresie. Obecnie można jednak przyjąć, że uwarunkowań porzucania nauki należy upatrywać nie tylko w uwarunkowaniach podmiotowych (wewnętrznych) – czynnikach indywidualnych, ale także należy brać pod uwagę zespół obiektywnych czynników (warunki zewnętrzne), które wpływają na przebieg i wyniki procesu edukacyjnego osoby uczącej się, które można najogólniej nazwać warunkami uczenia się czy też środowiskiem uczenia się. Dokładne rozpoznanie tych uwarunkowań wymaga zatem analiz nie tylko koncentrujących się na osobie uczącej się, ale także na środowisku jej uczenia się, w tym na rodzinie pochodzenia tej osoby oraz – co jest niezmiernie ważne – na nauczycielu, jego cechach osobowych, sposobach nauczania, sposobach odnoszenia się do ucznia, w tym ucznia dorosłego, na celach, które sobie stawia, jego zaangażowaniu w wykonywanie obowiązków zawodowych, na motywacji do pracy czy na rozwoju zawodowym. W badaniach należy przyjąć założenie, że poszczególne kategorie czynników nie są w żaden sposób odizolowane od siebie, wręcz przeciwnie pozostają one we wzajemnych relacjach. Analiza podmiotowych i środowiskowych uwarunkowań przedwczesnego porzucania nauki wymaga, w moim przekonaniu, całościowego podejścia ze względu na złożoność poruszanego zagadnienia. Holistyczne ujęcie poruszanej problematyki implikuje konieczność uwzględnienia w analizach uwarunkowań przedwczesnego porzucania nauki różnych kategorii czynników, jednak bez przyznawania prymatu jakiejś jednej określonej klasie czynników, przy pominięciu innej.

Podstawą współczesnej edukacji, w tym edukacji dorosłych, jest jej ścisły związek ze sprawami społecznymi, gospodarczymi oraz kulturalnymi kraju i regionów. Podnoszenie poziomu wykształcenia społeczeństwa poprzez chociażby ograniczenie liczby osób przedwcześnie kończących naukę stanowi kluczową inwestycję nie tylko w ich przyszłość, ale także ogólnie w przyszłe powodzenie i spójność społeczną Polski. Pomimo tego, że Polska osiągnęła jedną z najniższych wartości wskaźnika ESL w UE, to w dłuższej perspektywie barierą dla osiągnięcia dalszego postępu w jego zakresie – jak pokazano w niniejszym artykule – mogą być skutki dużego rozwarstwienia społecznego, którego oznaki widać w największym w UE zagrożeniu ubóstwem polskich dzieci i młodzieży w wieku 0–17 lat oraz w strukturze wskaźnika ESL w Polsce, gdzie największa na tle UE grupa osób (41%) nie skończyła kształcenia na poziomie podstawowym. Stąd wprowadzanie mechanizmów w systemie edukacji w Polsce, które mogą być skuteczne na rzecz uzyskania przynajmniej niewielkiej poprawy, reagowanie na określone potrzeby edukacyjne środowiska, w którym działają na przykład instytucje oświaty dorosłych, jest niezmiernie istotne dla rozwoju Polski.

Bibliografia

1. Brzezińska A. (2005), *Jak myślimy o rozwoju człowieka?* [w:] Brzezińska A. (red.), *Psychologiczne koncepcje człowieka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk, s. 5–19.
2. Dale R. (2010), *Early School Leaving. Lessons from research for policy makers*, European Commission, Bruksela.
3. Dz.U. UE, nr C 165E, dostępny na: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2013:165E:FULL:PL:PDF> (otwarty 10.12.2013).
4. EACEA (2012), *Key Data on Education in Europe 2012*, Education Audiovisual and Culture Executive Agency, Bruksela.
5. European Commission/EACEA/Eurydice/Cedefop (2014), *Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe: Strategies, Policies and Measures*. Eurydice and Cedefop Report. Publications Office of the European Union, Luxembourg.
6. Eurydice (2013), *Education and Training in Europe 2020: Responses from the EU Member States. Eurydice Report*, Eurydice, Bruksela.
7. GHK (2005), *Study on Access to Education and Training, Basic Skills and Early School Leavers: Final Report*, DG EAC 38/04, Wydawnictwo DG EAC, Brussels, dostępne na: http://ec.europa.eu/education/pdf/doc284_en.pdf (otwarty: 15.12.2013).
8. GUS (2013), *Aktywność ekonomiczna ludności Polski w latach 2008–2011*, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa.
9. GUS (2010), *Wejście młodych ludzi na rynek pracy*, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa.
10. Konkluzje Rady z dnia 12 maja 2009 r. w sprawie strategicznych ram Europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia („ET 2020”), Dz.U. UE nr C 119, dostępny na: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:PL:PDF> (otwarty 10.12.2013).
11. Konkluzje Rady Europejskiej z 25-26 marca 2010 r., Pismo przewodnie EUCO 7/10, dostępne na: http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/PL/ec/113605.pdf (otwarty 10.12.2013).
12. Kwieciński Z. (1975), *Selekcje społeczne w szkolnictwie ponadpodstawowym. Trzy studia szczegółowe*, Wydawnictwa Instytutu Rozwoju Wsi i Rolnictwa PAN, Warszawa.
13. Kwieciński Z. (1972), *Odpad szkolny na wsi. Studium socjopedagogiczne*, Wydawnictwa Instytutu Rozwoju Wsi i Rolnictwa PAN, Warszawa.
14. International Standard Classification of Education (1997), dostępny na: http://europa.eu.int/comm/eurostat/ramon/statmanuals/files/isced_1997_implementation_manual.pdf (otwarty 10.12.2013).
15. Levinson D. (1986), *A conception of adult development*, „American Psychologist”, nr 41, s. 3–13.
16. Pańtak G. (2004), *Odpad i odsiew szkolny*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, Tom III M-O, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa, s. 770–772.
17. Sawiński Z. (2012), *Międzynarodowa Standardowa Klasyfikacja Wykształcenia ISCED: wzorzec z Sevrès czy wymysł Szatana?* „Edukacja” nr 4(120), s. 100–119.
18. *Spółeczeństwo w drodze do wiedzy. Raport o stanie edukacji 2010* (2011), M. Federowicz, M. Sitek (red.), Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.

19. UNICEF (2013), *Warunki i jakość życia dzieci w krajach rozwiniętych. Analiza porównawcza, Innocenti Report Card 11*, Wydawnictwo UNICEF Office of Research, Florencja.
20. Zalecenie Rady z dnia 28 czerwca 2011 r. w sprawie polityk na rzecz ograniczania zjawiska przedwczesnego kończenia nauki, Dz. U. UE nr C 191/1, dostępne na: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:191:FULL:PL:PDF>, (otwarty 10.12.2013).

Early school leaving and the ways to reduce it

Key words: early school leaving, ESL indicator, early adulthood, improvement of education quality, ESSE project.

Summary: The article discusses early school leaving, the scale of this phenomenon in Europe, as well as the manners of its research and reduction. Considering that early school leaving results from the combination of individual, educational, social and economic factors, the article underlines that any actions aimed at reducing early school leaving, focused on prevention, intervention or compensation, should take into account the specific situation of the country and region. There is no one solution which would be appropriate at any given place and time. The presented analysis results were obtained during the implementation of the international project “ESSE – Early School Leaving & Second Chance Education”, financed by the European Commission as part of the Lifelong Learning Programme and the Ministry of Science and Higher Education.

Dane do korespondencji:

Prof. dr hab. Joanna Madalińska-Michalak

Uniwersytet Warszawski

Wydział Pedagogiczny

ul. Mokotowska 16/20

00-561 Warszawa

e-mail: jmmadalinska@gmail.com

Aldona Małyska
Małgorzata Dankowska-Kosman

O BYCIU I STAWANIU SIĘ OJCEM W OPINIACH MĘŻCZYŹN – CZYLI O UCZENIU SIĘ ROLI OJCA

Słowa kluczowe: ojcostwo, modele ojcostwa, kryzys/ewolucja ojcostwa, rozwój dziecka.

Streszczenie: W ramach zaprezentowanego opracowania przedstawiono wypowiedzi mężczyzn na temat roli i znaczenia ojca dla rozwoju dziecka, a także emocji doświadczanych przez nich w związku ze stawaniem się ojcem. Ze względu na odnotowaną tendencją wzrostu wieku mężczyzn po raz pierwszy zostających ojcami, do badań zaproszono przedstawicieli tzw. dojrzałego metrykalnie ojcostwa. Materiał empiryczny zestawiono z ustaleniami zawartymi w literaturze przedmiotu.

Wprowadzenie

Przedmiotem podjętych rozważań jest ojcostwo widziane oczyma mężczyzny dopiero wchodzącego w rolę bądź będącego w niej od stosunkowo niedawna. W ramach niniejszego opracowania zaprezentowano wyniki badań empirycznych przeprowadzonych w kilkusobowej grupie ojców. Celem było poznanie, w jaki sposób opisują oni swoją rolę i znaczenie dla rozwoju dziecka, w jaki sposób „wchodzili” w ojcostwo i jakich doznawali wówczas emocji. Zgromadzony materiał uporządkowano zgodnie z podejmowanymi zagadnieniami problemowymi, poniżej został on zestawiony z ustaleniami, które zawarte są w literaturze naukowej. Należy jednocześnie zaznaczyć, że zaprezentowane ustalenia nie roszczą sobie pretensji do miana uogólnień. Zastosowana strategia wywiadów pozwoliła na poznanie opowieści pewnej celowo dobranej grupy mężczyzn. Osoby te legitymowały się wykształceniem średnim lub wyższym, zamieszkiwały teren dużego miasta, były aktywne zawodowo, reprezentowały grupę tzw. dojrzałego metrykalnie ojcostwa, były w wieku od 36 do 43 lat, zwykle mieli oni jedno lub dwoje dzieci, w wieku od kilkunastu miesięcy do 10 lat. Każdy z nich został ojcem po ukończeniu 30 roku życia.

O pojęciu „ojcostwo”

Ojcostwo jest pojęciem opisującym zarówno relacje zachodzące między ojcem a dzieckiem, jak i te, które istnieją między ojcem a matką dziecka. Zbudowane jest ono z czynności podejmowanych przez mężczyznę podczas wychowania dziecka w rodzinie, a co ważne – działania te dokonują się w określonym kontekście społecznym (Sosnowski 2011). A zatem wyróżnić tutaj można dwa zasadnicze aspekty bycia ojcem, pierwszy z nich buduje człowieka doświadczającego tej roli, drugi natomiast eksponuje społeczny wymiar ojcostwa.

Niezależnie jednak od spotykanych w literaturze uogólnień, jak zauważa jeden z badanych mężczyzn: *dla każdego ojca znaczyć ono może co innego. Wskazuje on, że: Dla mnie ojcostwo to przekazanie następnemu pokoleniu tych wartości, którymi sam kieruję się w życiu. To zapewnienie poczucia bezpieczeństwa, stabilności i oparcia, ale także, jak dodaje inny, to bycie dla dziecka tatą na dobre i na złe. Poza tym ojcostwo postrzegają oni jako: aktywne uczestniczenie w wychowaniu dzieci, kształtowaniu ich osobowości, zapewnienie niezbędnych narzędzi dla potrzeb nauki w szkole, zajęć pozalekcyjnych, nauki języka, wypełnienie czasu i zapewnienie atrakcji w dni wolne od nauki. To także troska o to, by pozwolić dziecku na start w życie dorosłe, tak aby żyło mu się trochę lepiej niż samemu ojcu.*

Symptomatyczna wydaje się wypowiedź: *mam w głowie trochę inny obraz tego, jak wyglądało ojcostwo kiedyś, a jak wygląda dzisiaj. Dziś to pełny zakres obowiązków, od przewijania i przygotowywania posiłków, aż po spacer, niewiele się dla mnie różni od obowiązków mamy.* Odkrywa to swego rodzaju egalitaryzm w relacjach wewnątrzrodzinnych, zwłaszcza w zakresie troski, dbałości o dziecko, czy uczestniczenia w procesie jego wychowania.

O stawaniu się ojcem...

Należy podkreślić, że ojcostwo, o którym niektórzy sądzą, że jest mniej znaczącym faktem w życiu mężczyzny niż macierzyństwo w życiu kobiety, w rzeczywistości wywiera ogromny wpływ na życie i rozwój mężczyzny. Szczególną rolę w procesie kształtowania się uczuć ojcowskich odgrywają dwa okresy, tj. oczekiwania na dziecko i przyswojenia sobie odpowiedniego wzoru postępowania wobec nowo narodzonego dziecka, w trakcie pierwszych lat jego życia (Pospiszyl 1980). Każde narodziny dziecka stawiają tak ojca, jak i matkę wobec faktu, że oto otwiera się przed nimi zupełnie nowa karta życia. Ma ona być zarazem faktycznym sprawdzianem wartości, których rodzice są przykładem, a jednocześnie – szansą ich własnego rozwoju społecznego, psychicznego, moralnego (Witczak 1987). Badani mężczyźni, przygotowując się do roli ojca doznawali licznych rozterek, obaw, dokonywali wielu zmian. Najbardziej obawiali się: odpowiedzialności za dziecko oraz za pełnienie roli wzoru do naśladowania. Odczuwali wątpliwości, czy zdołają poradzić sobie z tak oczywistymi,

a jednocześnie zupełnie dotychczas nieznanymi czynnościami, jak przewijanie czy kąpanie dziecka. Nie mieli pewności, jak poradzą sobie także z innymi trudnymi sytuacjami, na przykład braku zdolności zrozumienia malucha, jego potrzeb albo w obliczu ciężkiej choroby dziecka. Gros tych obaw zweryfikowała codzienność, zwykle okazywały się one bezpodstawne, zaś większość umiejętności przysłała dość spontanicznie i realizowana była intuicyjnie.

Przede wszystkim wejście w społeczną rolę ojca jest procesem, który dla swego zaistnienia wymaga aktu woli co do zaangażowania, nakładu czasu i energii. Mężczyzna, aby wydobyć z męskości to, co najlepsze, musi zaakceptować w sobie tę część, która jest związana z ojcostwem. Musi nauczyć się przedkładać rodzinę nad inne wartości, przedkładać troskę o zabezpieczenie materialne bytu rodziny, o ochronę jej przed złem, kontakt z dziećmi i wprowadzenie ich w świat pozarodzinny nad przyjemności, zaspokajanie potrzeby znaczenia i uznania społecznego, rozwój własnych zainteresowań i karierę (Kornas-Biela 2001, s. 189).

Jakże obrazowo opisuje to 39-letni ojciec dwóch synów, według niego rola ojca polega na tym, by godzić mieć i być, aczkolwiek dzieci zdecydowanie preferują być.

Czynników wpływających na to, w jaki sposób mężczyzna przygotowuje się do roli ojca, i czy w ogóle to robi jest wiele. Jednym z nich jest powielanie pewnych stylów działania zaobserwowanych u osób najbliższych. Istnieje duże prawdopodobieństwo, że ojcowie, obserwując w dzieciństwie własnych ojców w rodzinach pochodzenia, przyjęli określone zachowania wychowawcze i naśladując, realizują je we własnych rodzinach (Sosnowski 2011). Mały chłopiec uczy się ojcostwa od najwcześniejszych chwil dzieciństwa: patrząc na swojego ojca oraz innych ojców w swoim otoczeniu i naśladując ich zachowania, obserwując mężczyzn na ekranie telewizora, czytając książki i bawiąc się z innymi dziećmi (Litwińska-Malec 2001). Wspomnienia własnego dzieciństwa, stosunek wobec własnego ojca oraz ocena jego ojcowskich poczynań w poważnym stopniu oddziałują na to, w jaki sposób swoją rolę w tym zakresie widzą mężczyźni dopiero w nią wchodzący. Zapytani, czy powielają wzory zachowania swoich rodziców odpowiadają w bardzo różny sposób. Niektórzy – ci pozbawieni obecności ojca w dzieciństwie, wyraźnie wskazują, że nie wiedzą, jak to tak naprawdę powinno być, bo nie mieli ojca. Inni odpowiadają: „Nie, nie pamiętam mego ojca” albo „Zdecydowanie nie”. „To były inne czasy i funkcjonowały zupełnie inne wzorce wychowania dzieci. Ja idę inną drogą”. Ale są również tacy, którzy choć dostrzegają, że czasy się zmieniły, a oni próbują dostosować się do realiów innego już przecież świata, to jednak widzą silny wpływ swego rodzaju „treningu”, którego doznawali w domu rodzinnym, na ujawniane obecnie postawy. Niektórzy, pamiętając przejawy „ojcowskiego władztwa” w rodzinie pochodzenia, z nadzieją postrzegają swoje własne powołanie: „ufam, że nie powielam wzoru mego ojca... aczkolwiek życie i mój syn to zweryfikują”. Spo-

tkać można jeszcze i takie wypowiedzi, które mocno podkreślają, że takiego dziedzictwa nie da się uniknąć.

Znaczenie ojca w rodzinie

Jak podkreśla Kazimierz Pospiszyl, wszystkie studia empiryczne na temat roli ojca w procesie kształtowania się u dziecka cech zachowania się związanych z płcią wykazują, że ojciec jest rodzicem niezastąpionym w tym zakresie (Pospiszyl 1980). Dzieci pozbawione właściwej opieki ojcowskiej są zarówno według oceny rówieśników, jak i nauczycieli mniej zdolne do właściwego przystosowania społecznego. Wpływa to na ich mniejszą atrakcyjność w grupach rówieśniczych, a stąd i na zaburzenia w zakresie samooceny. Najbardziej zgubnym skutkiem pozbawienia dziecka właściwej opieki ojcowskiej jest nasilenie postaw lękowych, które stanowią główny składnik zasadniczo wszystkich zaburzeń psychicznych (Pospiszyl 1980). Jednak, aby dokonał się pozytywny wpływ ojca na przystosowanie społeczne dziecka, konieczne jest, by ojciec był dostępny fizycznie oraz dziecko miało z nim pozytywny związek emocjonalny (Pospiszyl 1980). Wiele badań wskazuje, że brak ojca, ale także nieodpowiednie sprawowanie przez niego opieki nad dzieckiem stanowią bardzo częste przyczyny wykołejenia się chłopców. Również duży jest wpływ ojca na zachowania przestępcze dziewcząt (Pospiszyl 1980). Bliskość ojca wobec dziecka jest tym większa, im mniej liczna jest rodzina, im mniej występuje w niej tendencji poligamicznych oraz im mniej widoczne są różne wskaźniki patrocentryzmu, warunkujące zazwyczaj nadmierny dystans między ojcem a pozostałymi członkami rodziny (Pospiszyl 1980).

Dzieci kierują wobec swoich ojców pewne bardziej lub mniej uświadomione oczekiwania. Niektóre z nich są zbieżne, inne specyficzne dla płci, którą reprezentują. Na przykład oczekiwania córek wobec ojców dotyczą zazwyczaj miłości, podstawowej ufności, stabilności i opieki. Pragną one, by ojcowie byli dla nich źródłem bezpieczeństwa, a także oczekują uznania, doceniania. Córki chcą także, by ich ojcowie byli silni, wyjątkowi, mądrzy, aby nigdy nie musiały się ich wstydzić, lecz przeciwnie – mogły być z nich dumne. Wśród oczekiwanych, z których zazwyczaj córki nie zdają sobie sprawy, są takie, że dzięki ojcu nauczą się one męczyzny, dowiedzą się, jak powinna wyglądać dobra relacja pomiędzy mężczyzną a kobietą (Łukaszewski, Boguszewska 2007). Z kolei dla synów ojciec jest modelem męskiej roli. Jednak to nie tyle męskość ojca, ile raczej jakość jego relacji z synem, jego ciepło i bliskość sprzyjają temu, że chłopcy stają się męscy (Łukaszewski, Boguszewska 2007).

Rolę i znaczenie ojca warto opisywać z punktu widzenia zysków, jakie niesie ze sobą jego niezastąpiona obecność. Przede wszystkim zaangażowanie ojca w życie rodzinne wpływa na psychologiczne przystosowanie dzieci, ale pod warunkiem, że jest ono odbierane jako wyraz miłości. Dla rozwoju dziecka ważniejsza jest jakość relacji z ojcem niż ilość poświęcanego przez ojca czasu

i wysiłku. Ojcowie oddziałują pozytywnie również na rozwój poznawczy dziecka, a mianowicie częściej niż matki zachęcają je do poszukiwań, niezależności i podejmowania ryzyka (Grzelak).

Opisując największe wyzwania, jakie wiążą się z pełnieniem roli ojca, badani mężczyźni wskazują na: wytrwałość w dążeniu do realizowania zakładanych celów, trzymanie nerwów na wodzy, zachowanie rozwagi i cierpliwości, spotkanie z dorastaniem dziecka, jego buntem, zmianą światopoglądu i koniecznością zaakceptowania go, zapewnienie dziecku jak najlepszego życia, uzyskiwanie kompromisów w sytuacji, gdy dziecko jest nieprzekonywalne.

Kryzys czy ewolucja ojcostwa?

Zmiany w zakresie pozycji ojca w rodzinie polskiej, choć dokonują się w sposób konsekwentny, to jednak należy zaznaczyć, że jest to raczej proces powolny, pisał ponad trzydzieści lat temu Kazimierz Pospiszyl (1980). Obecnie w coraz większym stopniu dominuje taki model ojcostwa, w którym istotną rolę odgrywają relacje zachodzące między matką, ojcem a dzieckiem o charakterze partnerskim. Oparte są one na uczuciach miłości, ciepła, serdeczności, są pełne zrozumienia i poszanowania drugiego człowieka. Zarówno kobieta, jak i mężczyzna w rodzinie mają możliwość wyrażania własnych opinii, sądów, istnieje podział obowiązków domowych oraz wzajemne wsparcie w codziennym życiu, w realizowaniu różnych zadań związanych z wychowaniem rodzinnym dzieci (Sosnowski 2011).

Współcześni ojcowie mniej już obciążeni tradycjami patriarchalnych układów rodzinnych łatwiej przejmują różne funkcje opiekuńcze w odniesieniu do dziecka. Część z nich rozumie ten prosty fakt, że żona też pracuje i trzeba jej pomóc w wychowaniu, inni podchodzą do tych czynności z powagą, nadając dziecku ogromną wartość. Jego wychowanie i kształtowanie od najmłodszych lat jawi się takim ojcom nie tylko jako świadomy obowiązek, ale i jako współczesny przywilej mężczyzny, z którego nie chcą zrezygnować (Witczak 1987).

Zgromadzony materiał empiryczny pozwala zauważyć, że postrzeganie roli ojca przez samych zainteresowanych stanowi swoistą mieszankę „tradycji i nowoczesności”. Obrazuje to następująca wypowiedź: *Uważam, że współczesny ojciec musi starać się pogodzić rolę ojca – głowy rodziny, pracującego w tygodniu, utrzymującego rodzinę, a także poświęcenie czasu dzieciom, będąc zarówno autorytetem, jak i oparciem w sprawach trudnych, jak i starać się wpajać, kształtować i egzekwować podstawowe wartości moralne oraz zadaniem ojca jest opieka, zapewnienie bezpiecznego rozwoju, przygotowanie i wprowadzanie dziecka w życie tak, aby wiedziało, co jest dobre, a co jest złe. Pomoc w potrzebie, nauka samodzielności. Pielęgnowanie talentów dziecka i rozsądne wskazówki na przyszłość. Tak jak przed wiekami, także teraz powinność ojca polega na pokazywaniu zagrożeń, które czyhają z każdej strony – na dziecko, niezależnie czy jest ono małe – paroletnie, nastoletnie czy już prawie dorosłe. Ta rola*

chyba się nie kończy nigdy tak naprawdę, no chyba wraz ze śmiercią taty oraz obowiązkiem ojca jest pomoc we wprowadzaniu w życie, wspomaganie rozwoju (fizycznego i umysłowego), ukazywanie zagrożeń itp.

Należy zaznaczyć, że współcześni mężczyźni zdają się być bardzo niejednorodną grupą, spolaryzowaną w swych ojcowskich postawach. O jednych z nich możemy powiedzieć, że są to ojcowie w kryzysie. Inni natomiast czerpią z ojcostwa niewyobrażalną radość i bogactwo doświadczeń. Tych ostatnich cieszy samo przebywanie z dzieckiem, bycie razem, a nie mniej istotne jest dla nich to, by był to czas pożytecznie spędzony. Warto podkreślić, że nie tylko dziecko potrzebuje ojca do wzrastania psychicznego i duchowego, ale również ojciec potrzebuje dziecka (Kornas-Biela 2001, s. 189) i, co więcej, z tego samego powodu. W tym drugim przypadku możemy powiedzieć, że na horyzoncie pojawia się nowy typ młodego mężczyzny, który potwierdzenia i przeżycia męskości poszukuje w rozwiniętej wrażliwości i uczuciowości. Cechy tego zjawiska, szokującego dla starszych pokoleń, a tak szeroko rozpowszechniającego się w świecie – odnajdywania nowego wyrazu i przeżywania męskości – pozostają w jaskrawej sprzeczności z tradycyjnym stereotypem tej płci. Tam męskość była synonimem ograniczenia, tłumienia i ukrywania uczuć i potrzeb uczuciowych, zredukowanych do naturalnych potrzeb prymitywnego, męskiego erotyzmu. Nowy wzór męskości, rozwijając uczuciowo młodego mężczyznę i ucząc go wrażliwości, niesie ze sobą szansę rozwoju dojrzałych ról męskich: męża i ojca, które nie były rozbudowane w tradycyjnym stereotypie. Zwiększa on także prawdopodobieństwo odnalezienia nowej i na nowych zasadach opartej równowagi i wyższego rzędu harmonii w przyszłym małżeństwie, lepiej odpowiadając nowej sytuacji i nowym potrzebom kobiety (Pospiszyl 1980).

Generalnie badani mężczyźni nie dostrzegają podstaw ku temu, by stwierdzać kryzys ojcostwa, a wręcz przeciwnie – mówią o jego rozkwicie, na co dzień dostrzegają ojców, którzy przejmują od matek część obowiązków. Widzą jednak, że wraz ze zmianami stylu funkcjonowania zawodowego społeczeństwa pęd do kariery, chęć ustabilizowania się powodują, że wielu ludzi nie decyduje się na ojcostwo w młodym wieku. Wiek statystycznego ojca rośnie. Jest to jednak, jak się wydaje, spowodowane chęcią zapewnienia dziecku niezbędnych warunków do życia, do rozwoju. Kwestię tę odnotowano także w zestawieniu badań sondażowych CBOS z marca 2008 roku. Otóż czytamy tam, że ojcowie są coraz starsi (w coraz późniejszym wieku stają się ojcami), niektórzy mężczyźni nie decydują się na założenie rodziny. Ponadto wzrósł odsetek mężczyzn, którzy spadek liczby małżeństw upatrują w niechęci Polaków do posiadania dzieci (z 6% w 1996 roku do 9% w 2008 roku) i do obowiązków rodzicielskich (odpowiednio 25% i 37%) (Raclaw).

Jednak problem jest znacznie bardziej złożony. Dorota Kornas-Biela zwraca uwagę, że współczesny kryzys ojcostwa polega nie tylko na częstym braku ojca w rozwoju dziecka, ale również na niedocenianiu jego obecności, na coraz powszechniej akceptowanym stwierdzeniu, że ojciec nie jest koniecznym po-

trzebny dzieciom, a nawet jest lepiej, gdy go nie ma (Kornas-Biela 2001). Tego typu przekonania, ich uwarunkowania i konsekwencje bez wątpienia powinny stanowić przedmiot pogłębionych analiz, wykraczających jednak poza ramy niniejszego opracowania.

Modele ojcostwa i role współczesnego ojca

W opracowaniu Adriany Jankowskiej zaprezentowane zostały następujące modele ojcostwa: ojciec kultywujący wartości materialne i konsumpcyjne, ojciec kultywujący wartości duchowe, ojciec kultywujący wartości materialne i duchowe (Jankowska 2000). *Ojciec kultywujący wartości materialne reprezentuje typ dawnej tradycyjnej rodziny. Dysponuje on jej majątkiem, decyduje o przyszłości dzieci. Ojciec staje się głównie żywicielem rodziny, nie podejmuje zaś obowiązków opiekuńczych i wychowawczych w stosunku do dzieci. Uważa on, że dbając o bezpieczeństwo materialne rodziny, wypełnia wszystkie obowiązki* (Sosnowski 2011, s. 204). Jak pisze Jerzy Witczak, *w tego typu rodzinach ojciec został współcześnie jakby zawieszony w pewnej próżni. Przestał być jedynym żywicielem rodziny i jej reprezentantem na zewnątrz, ale nie podjął obowiązków i czynności opiekuńczych i wychowawczych wewnątrz rodziny, w stosunku do dzieci. Pozostał na tradycyjnej pozycji pośrednika i pomocnika matki, na której barkach spoczywa dalej główny ciężar wychowania latorośli. Postępowanie takie charakteryzuje najczęściej ojców starszego pokolenia, tkwiących jeszcze w ukształtowanych niegdyś stereotypach męskości i zachowań rodzinnych. Do przyjęcia takich postaw przyczynia się także brak wprawy mężczyzn w ojcowaniu, ich strach przed podjęciem nowych i nieznanymi obowiązków, a nierzadko po prostu ich lenistwo lub obojętność. Często dzieje się to przy pomocy i aprobacie takiej sytuacji przez żonę-matkę, która uważa, że rola ojca w wychowaniu dziecka jest drugorzędna, że tylko ona może zapewnić właściwą opiekę niemowlęciu i małemu dziecku. Ojciec jest zbędny, przynajmniej do czasu, dopóki potomek nie podrośnie* (1987, s. 10–11). Kolejny typ to ojciec kultywujący wartości duchowe. *Jest to rodzic, który angażuje się w prawidłowe funkcjonowanie rodziny, wspomaga żonę w codziennych obowiązkach w gospodarstwie domowym, uczestniczy w procesie wychowania rodzinnego dziecka. Trzeci model ojcostwa obejmuje tych ojców, którzy kultywują wartości materialne i jednocześnie duchowe. W tym przypadku pełnią oni rolę żywiciela rodziny, zdolni są do tworzenia atmosfery miłości i zrozumienia we własnym środowisku rodzinnym. Ojców tych charakteryzuje odpowiedzialność za rodzinę, konsekwencja w działaniu, opiekuńczość w stosunku do żony – matki i dzieci* (Sosnowski 2011, s. 204–205).

Analizując współczesne modele ojcostwa, trudno jest jednoznacznie przypisać mężczyzn wyłącznie do jednego z nich. *W wielu sytuacjach ten sam ojciec może być przedstawicielem różnych modeli ojcostwa. Na taką sytuację ma z pewnością wpływ zróżnicowana sytuacja rodzinna i zawodowa mężczyzn*

(wiek, liczba dzieci w rodzinie, różna sytuacja materialna, rodzaj i czas wykonywanej pracy zawodowej) (Sosnowski 2011, s. 210).

Badani mężczyźni niezależnie od tego, czy nawiązują do tradycyjnego podziału ról rodzicielskich, czy też w większym stopniu zwracają się ku relacjom partnerskim w małżeństwie, podkreślają autorytet ojca jako głowy rodziny, siłę i dbałość o rodzinę, a także podział obowiązków domowych pomiędzy oboje małżonków.

Ojciec – matka. Relacje kształtujące atmosferę wychowawczą domu

Rodzina ulega nieustannym przeobrażeniom. Wydaje się jednak, że pewne źródła historyczne w polskiej rodzinie są nadal obecne i aktualne. Takim swoistym korzeniem jest może to, że do tej pory kobieta odgrywa w niej poważną rolę. Poważniejszą niż gdzie indziej. Do ogólnych właściwości, które rodzina – jeżeli chce być współczesna i pragnie przetrwać – musi zaakceptować należy przede wszystkim zaliczyć partnerstwo, równanie pozycji społecznych członków rodziny. I to nie tylko w układzie mąż–żona, ale także rodzice–dzieci. Rola dzieci jest w rodzinie bardzo duża, a partnerstwo najbardziej wyraża się we współbrzmieniu (Pluta 1984, s. 47–49). W rozwoju intelektualnym dziecka bardzo ważną rolę odgrywa nie tylko stosunek ojca do danego dziecka, ale także jego nastawienie do innych członków rodziny, a przede wszystkim do matki. W większym stopniu dotyczy to dziewczynek niż chłopców (Pospiszyl 1980, s. 126).

Według teorii uczenia społecznego ten rodzic służy jako najlepszy model danego typu zachowania się, który w największym stopniu posiada możliwość udzielania nagród. Na ogół pokrywa się to w życiu rodzinnym z pozycją danego rodzica w rodzinie. Ponieważ jednak we wszystkich normalnych rodzinach nie ma na ogół przypadków absolutnej dominacji jednego z rodziców, która dotyczyłaby wszystkich dziedzin życia rodzinnego, nie ma też globalnego podobieństwa do jednego z rodziców. W zależności od tego, w jakiej dziedzinie życia rodzinnego czy jakim obszarze zjawisk pozarodzinnych uważa dziecko danego rodzica za bardziej kompetentnego, tego właśnie będzie naśladowało (Pospiszyl 1980, s. 97–98). Jednak nie tylko postawa ojca decyduje o tym, jak postrzega go dziecko, także matka ma na to duży wpływ. Jeśli żona zajmuje pozycję konkurencyjną w stosunku do męża w zakresie podejmowania decyzji, a tym samym podważa jego kompetencje w oczach dziecka, to poważnie utrudnia proces mskulinizacji synów (Pospiszyl 1980).

Upowszechniający się, choć nie bez oporów partnerski styl życia rodzinnego zatarł w dużym stopniu charakterystyczne cechy roli męża i ojca. Tradycyjnemu modelowi ojca przypisuje się despotyzm i okrucieństwo, chłód uczuciowy i brak zainteresowania dziećmi. Przeciwnieństwem tradycyjnego ojca miałby być ojciec – partner żony, współpracujący z nią na zasadzie demokratycznego podziału zysków i strat, obowiązków i przywilejów (Kornas-Biela 2001, s. 175).

Uczestniczący w badaniach mężczyźni, wskazując, jakie obowiązki domowe sprawiają im największą przyjemność oraz które z nich wiążą się z rolą ojca wymieniali: opiekę nad rodziną, zapewnienie bliskim poczucia bezpieczeństwa, męskie prace domowe (typu drobne naprawy, wymagające siły fizycznej), czasem także gotowanie. Pojawiły się również takie, które związane są przede wszystkim z osobą dziecka: *przygotowywanie posiłków, a później karmienie małego „głodomorka”, kąpanie maluszka, zabawa przed drzemką, ale także uprawianie sportów razem z synem, np. jazda na rowerze*. Niektórzy mężczyźni, zwłaszcza ci, którzy w ciągu tygodnia obarczeni są wielogodzinną pracą zawodową podkreślają, że *większość obowiązków przejęła żona*. Jeden z badanych relacjonuje tę sytuację następująco: *Staram się jak mogę w tym jej pomagać. Myślę, że największą przyjemność sprawia mi zwykła zabawa, spędzanie wspólnego czasu z synami, pójście na spacer czy do kina*. Badani podkreślają również, że wartość stanowią dla nich *wszystkie te zadania, które wykonywane są wspólnie i zakończone są sukcesem*.

Pomimo dokonujących się sukcesywnie zmian relacji łączących małżonków, podziału obowiązków domowych, to jednak w większości przypadków to wciąż kobiety sprawują „główną” opiekę nad dzieckiem. Ujawniają to także wypowiedzi badanych: *to głównie żona sprawuje opiekę nad dzieckiem, ja praktycznie dopiero wieczorem wracam do domu, ale zwykle pojawia się wówczas dopełnienie staram się wspierać małżonkę jak potrafię*. Inni jednak podkreślają, że dzielą się tymi obowiązkami z żoną, czasami zaś wspomagają ich babcie.

Praca zawodowa a rodzicielstwo – problem (nie)rozwiązany?

Należy podkreślić, że rola „nowego ojca” nie jest wolna od napięć i jest narażona na przeciążenia: łączenie pracy z obowiązkami domowymi i wychowaniem dziecka nie zawsze oznacza równe rozłożenie zadań w obrębie związku. Małgorzata Sikorska zaznacza, że *czas spędzony przez ojca z dzieckiem uznawany jest jako jego czas odpoczynku i relaksu; odwrotnie niż w przypadku kobiety, kiedy podkreśla się, że jest to po prostu nieodpłatna praca w domu*. Nowy wzorzec ojcostwa zakorzenia się powoli, m.in. ze względu na brak adekwatnych wzorców socjalizacyjnych. *Mężczyźni muszą sami wypracować sposoby i strategie radzenia sobie w obliczu niepewności wywołanej brakiem utrwalonych schematów działań. Najczęściej jest on realizowany przez mieszkańców dużych miast, młodszych wiekiem i określających swoje relacje z małżonką jako partnerskie. Należy jednak pamiętać, że jego rozpowszechnienie (wymiar społeczny) oraz rzeczywista realizacja (w wymiarze indywidualnym) są kwestią nie tylko świadomości społecznej i gotowości podjęcia odmiennych od dotychczasowych działań, ale również możliwości stwarzanych przez społeczeństwo. Na przykład: wprowadzenie urlopów „tacierzyńskich”/rodzicielskich nie rozwiąże kwestii braku kontaktu dziecka z ojcem w przypadku długich godzin spędzonych w miejscu pracy, np. w korporacji (gdzie nie ma kultury organizacyjnej sprzyjającej rodzicielstwu) albo nieobecności w domu ze względu na migrację zarobkową w obliczu braku ofert zatrudnienia na lokalnym rynku pracy (Sikorska za Raclaw, s. 17).*

Ojcowie chcą spędzać więcej czasu z dziećmi. *Niestety wielu pracodawców wymaga poświęcania kilkunastu godzin dziennie na pracę. Brak elastycznych form godzenia życia zawodowego z prywatnym sprawia, że sporo ojców jest sfrustrowanych. Pojawia się napięcie między życiem prywatnym i zawodowym. Okazuje się także, że partnerski model rodziny, gdzie kobieta i mężczyzna współdzielą obowiązki związane z opieką nad dziećmi, jest mentalnie bliski wielu mężczyznom* (Czas na aktywne..., s. 36).

Aktywne, zaangażowane ojcostwo w wielu przypadkach wciąż jest luksusem ekonomicznym i czasowym, na który nie każdego stać. *Najczęściej na co dzień oboje z żoną są jednakowo zagonieni, zapracowani, zmęczeni, zajęci sprawami zawodowymi i pozadomowymi. Oboje dokonują podziału obowiązków rodzinnych, kierując się zasadą sprawiedliwości (a nie miłości), a że oboje są kandydatami do wyjazdów służbowych, podnoszenia kwalifikacji, rozwoju zainteresowań i aktualizowania siebie, nierzadko funkcjonują jak konkurenci na giełdzie lub – jeszcze gorzej – jak rywale na ringu, i walczą o to, kto dziś poświęci się dla dziecka, na kogo dziś przypada dyżur w sprzątanii, kto w tym tygodniu będzie tracił czas w kuchni, a komu będzie się wolno rozwijać* (Kornas-Biela 2001, s. 176).

Bardzo duże znaczenie dla sposobu sprawowania przez ojca funkcji rodzicielskich ma to, jak zdobywane są środki do życia. Okazuje się, że związek ojca z dzieckiem jest tym bliższy, w im większym stopniu matka uczestniczy w zdobywaniu dla rodziny środków egzystencji (Pospiszyl 1980, s. 55–58).

Warto tutaj podkreślić, że współczesny mężczyzna znalazł się w wyjątkowo niekomfortowej sytuacji. Wszak przy okazji propagowania bez wątpienia słusznych idei równych praw kobiet i mężczyzn zapomina się o wielu naturalnych różnicach. Co więcej zdarza się, że udajemy, iż społeczne przekonania na temat ról typowo męskich i kobiecych są łatwe do ujarznienia i kiedy tylko zechcemy zdołamy je szybko wykorzenić. Faktycznie jednak wiele skryptów społecznych jest powielanych i mocno eksponowanych zarówno przez mężczyzn, jak i kobiety. Kobieta pragnie pomocy w codziennych czynnościach, ale chce także poczucia bezpieczeństwa finansowego, czasami pragnie je zdobywać sama, czasami zaś spodziewa się je „otrzymać” od męża. Stąd zapytano badane osoby, czy byłyby w stanie poświęcić swoją karierę zawodową na rzecz samorealizacji zawodowej żony. Odpowiedzi podzieliły się mniej więcej po równo pomiędzy dwie wybijające się opcje. Oto co odpowiedzieli reprezentanci pierwszej grupy: *Zgadzam się, że partnerzy powinni dzielić się głównymi obowiązkami, ale nie mógłbym poświęcić swojej pracy. Jakim pozostałbym wzorem i ostoją dla dziecka?* Z kolei mężczyźni z grupy drugiej uwarunkowali taką decyzję przede wszystkim dobrem dziecka. Matka – żona i jej potrzeby samorealizacji nie pojawiały się w prezentowanych uzasadnieniach.

Czas dla dziecka i czas wolny z dzieckiem

Jak zaznacza Kazimierz Pospiszyl, *przede wszystkim należy wyzwalać w mężczyźnie potrzeby psychiczne, aby chciał obcować z dzieckiem. Często bowiem*

bywa, że między ojcem a dzieckiem istnieje pewna bariera psychiczna, wynikająca z odmienności światów dziecka i dorosłego człowieka (Pospiszył za: Pluta 1984, s. 53). Jednak barier ograniczających obecność ojca z dzieckiem czy przy dziecku jest bardzo wiele. Jedną z nich, najczęściej pojawiającą się w ojcowskich „zeznaniach” jest praca. Praca w wielu przypadkach jest faktycznym inhibitorem procesu nawiązywania więzi w relacjach ojciec – dziecko, w niektórych natomiast przypadkach ma charakter wygodnego „alibi”. Uczestniczący w wywiadach ojcowie zapytani o czas, jaki poświęcają swoim pociechom odpowiadali, że uzależnione jest to od dnia tygodnia. Największą ilość czasu dostępnego dla rodziny badani wskazywali w odniesieniu do weekendów. Jednoznaczne udzielenie odpowiedzi na to pytanie sprawiało badanym wiele problemów. Odpowiedzi były bardzo różne, od 1 do nawet 7 czy 10 godzin dziennie. Jednak każdy z nich podkreślał, że stara się poświęcać swojej rodzinie możliwie jak najwięcej czasu.

Opiekuńczość ojca w stosunku do dzieci, połączona z jego skrupulatnością, zarówno u chłopców, jak i u dziewcząt koreluje z nasileniem potrzeby osiągnięć. Okazuje się, że znaczenie ma nie tylko to, jak często ojciec opiekuje się dzieckiem, ale także jaki jest to rodzaj opieki (Pospiszył 1980, s. 120). Uczestniczący w badaniach mężczyźni czas wolny z dzieckiem spędzają w zależności od liczby dzieci, ich płci, a przede wszystkim wieku potomka(ów). Zwykle są to: spacery, uprawianie sportów, zabawy konstrukcyjne, np. budowanie z klocków, wspólne wyjścia do kina czy teatru, słuchanie muzyki i rodzinne muzykowanie, oglądanie telewizji, gry komputerowe i planszowe, czytanie książek. Ojcowie, gdy dzieci są już dostatecznie duże angażują je we wspólne prace domowe, a także rozmawiają z nimi, poruszając tzw. życiowe tematy. Inni odpowiadają: *jeśli już jestem w domu, to staram się po prostu bawić z dzieckiem.*

Zakończenie. Czy warto spierać się o to, kto jest w życiu dziecka (naj)ważniejszy?

Zarówno w literaturze naukowej, jak i w codzienności spotkać można liczne poglądy na temat podobieństwa pomiędzy zachowaniem się rodziców a zachowaniem się ich dzieci. *Identyfikacja dziecka z ojcem (bez względu na płć tego dziecka) nie jest nigdy wskaźnikiem złego przystosowania społecznego, stanowi natomiast zawsze czynnik współtowarzyszący wyższym formom uspołecznienia dziecka. Podczas gdy silne przywiązanie do matki jest często (szczególnie u chłopców) związane z licznymi niedostatkami w zakresie prawidłowego przystosowania się do wielu ról społecznych. Miłość macierzyńska oraz związek emocjonalny dziecka z matką mają podstawowe znaczenie dla inicjacji rozwoju społecznego tegoż dziecka. Do tego jednak, aby dziecko dalej się rozwijało, potrzebna jest identyfikacja z ojcem, gdyż tylko w ten sposób dziecko osiągnąć może kolejny etap rozwoju społecznego i moralnego* (Pospiszył 1980, s. 89–90).

Bezpodstawne jest porównywanie ze sobą ról, jakie mają do odegrania w życiu dziecka ojciec i matka, są one przecież różne. *Choć rozróżnienie takie*

może pozornie wydawać się bezsensowne, to jednak to kochanie jest nieco inne u ojców i matek, choć jedno i drugie są dziecku niezbędne. Miłość macierzyńska zapewnia właściwy klimat psychiczny, polegający na wyrobieniu poczucia przynależności do rodziny, odczuwaniu ciepła rodzinnego. Miłość ojcowska musi być wywołana przez liczne czynniki, które w większości są związane ze sposobami zachowania się dziecka. Miłość ojcowska jest dla dziecka inspiracją i wezwaniem do pracy nad sobą. Staje się zachętą do dalszego rozwoju umysłowego, uczuciowego, moralnego. Wytacza kierunek jego rozwoju (Witczak 1987, s. 15).

Rodzicielstwo nie jest konkurencją, w której zawodnik mocuje się, czy ściągając z przeciwnikiem. Rodzicielstwo jest powołaniem matki i ojca, wypełnionym odmienną, lecz jednakowo ważną treścią. Wzorem w rozwoju dziecka musi być zarówno matka, jak i ojciec. Każde z nich bowiem w sposób specyficzny dla swojej płci oddziałuje na dziecko. Każde z nich nie jest ani lepsze, ani ważniejsze od drugiego, ale jest inne i komplementarne. A co najważniejsze – potrzebni są oni dziecku razem, jako związek osób, potrzebna jest ich wzajemna miłość, bez której i miłość ojcowska, i macierzyńska jest okaleczona, niewystarczająca, a często raniąca (Kornas-Biela 2001, s. 190).

Warto dodać jeszcze, że choć dzisiejsza rodzina w większości przypadków jest rodziną nuklearną, ograniczającą w przewadze swoje kontakty do rodziców i dzieci, to jednak nie można zapominać o specyfice więzi i relacji, jakie tworzą się pomiędzy członkami rodzin pochodzenia obu małżonków. Chodzi tutaj o niezastąpione wsparcie, i bynajmniej nie chodzi tutaj o wsparcie finansowe ze strony dziadków. Badani mężczyźni ujmują to tak: *Tylko w rodzinie czy związku, gdzie partnerzy (małżonkowie, rodzice, teściowie) wspierają się wzajemnie i współpracują ze sobą dziecko będzie miało prawdziwy komfort dorastania w szczęściu i miłości, przecież proces wychowania dziecka zależy nie tylko od mamy i taty, ale również od innych najbliższych. Nade wszystko jednak mężczyźni w swoim byciu ojcem potrzebują wsparcia żony i oczekują od swych żon współbrzmienia w wychowaniu dziecka. Wydaje się, że tego potrzebują także kobiety, przede wszystkim jednak tego potrzebuje dziecko dla swego harmonijnego rozwoju.*

Bibliografia

1. Braun-Gałkowska M. (2001), *Być ojcem*, [w:] *Oblicza ojcostwa*, (red.) D. Kornas-Biela, Wydawnictwo TN KUL, Lublin. *Czas na aktywne ojcostwo – czyli niemowlęta i ojcowie*, http://analizy.mpips.gov.pl/images/stories/publ_i_raporty/Rownosc_szans/Broszura_A.pdf.
2. Grzelak Sz. (2013), *Rola ojca w zapobieganiu zachowaniom ryzykownym oraz problemom dzieci i młodzieży. Wyniki badań i rekomendacje*, http://www.senat.gov.pl/gfx/senat/pl/senatekspertyzy/2415/plik/oe_211_.pdf.
3. Jankowska A. (2000), *Ojcostwo końca wieku*, „Forum Oświatowe”, nr 1.
4. Kornas-Biela D. (2001), *Współczesny kryzys ojcostwa*, [w:] *Oblicza ojcostwa*, (red.) D. Kornas-Biela, Wydawnictwo TN KUL, Lublin.

5. Litwińska-Malec K., Chudy G. (2001), *Ukradzione ojcostwo: obraz mężczyzny w reklamie telewizyjnej*, [w:] *Oblicza ojcostwa*, (red.) D. Kornas-Biela, Wydawnictwo TN KUL, Lublin.
6. Łukaszewski W., Boguszevska J. (2007), *Moje serce zależy od tatusia*, „Charaktery”, nr 7.
7. Pluta A. (1984), *Za progiem ojcostwa i rodziny*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa.
8. Pospiszyl K. (1980), *Ojciec a rozwój dziecka*, „Wiedza Powszechna”, Warszawa.
9. Raclaw M., *Postawy Polaków wobec ojcostwa – wybrane aspekty w świetle badań społecznych*, http://www.senat.gov.pl/gfx/senat/pl/senatekspertyzy/2415/plik/oe_211_.pdf.
10. Sitarczyk M. (2002), *Mięzypokoleniowa transmisja postaw wychowawczych ojców*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
11. Sosnowski T. (2011), *Ojciec we współczesnej rodzinie. Kontekst pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
12. Sosnowski T. (2007), *Relacje ojciec – dziecko jako czynnik sukcesu wychowawczego*, [w:] *Dziecko sukcesy i porażki*, (red.) R. Piwowarski, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
13. Witczak J. (1987), *Ojcostwo bez tajemnic*, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa.

**On being and becoming a father in the opinions of men, or on learning
how to be a father**

Key words: paternity, paternity models, crisis/evolution of paternity, child development.

Summary: The paper presents the statements of men on the role and importance of a father to the child development, as well as on emotions they experience when becoming fathers. As the trend of an increase in the age of men who become fathers for the first time can be observed, the representatives of mature paternity in terms of metrical age were invited to participate in the study. The empirical material was juxtaposed with the findings included in the subject literature.

Dane do korespondencji:

Dr Aldona Małyska

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski

Wydział Nauk Społecznych

Katedra Teorii Wychowania

ul. Żołnierska 14 A pok. 67

10-561 Olsztyn

e-mail: aldona.knapik@uwm.edu.pl

Dr Małgorzata Dankowska-Kosman

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski

Wydział Nauk Społecznych

Katedra Pedagogiki Ogólnej

ul. Żołnierska 14 pok. 152

10-561 Olsztyn

e-mail: gosia.d.k.@poczta.onet.pl

POSZUKIWANIA BADAWCZE ANDRAGOGÓW

Urszula Oszwa
Aneta Kornat-Wojnarska

POSTAWY NAUCZYCIELI PRZEDMIOTÓW ŚCISŁYCH I HUMANISTYCZNYCH WOBEC DYSKALKULII ROZWOJOWEJ

Słowa kluczowe: dyskalkulia rozwojowa, postawy, nauczyciele, opinia społeczna.

Streszczenie: W badaniach porównywano postawy wobec dyskalkulii rozwojowej (DR) u nauczycieli przedmiotów ścisłych (NPS) (n = 36) i humanistycznych (NPH) (n = 36) na różnych szczeblach nauczania i z różnym stażem pracy. Zastosowano: *Skalę Postaw Wobec Dyskalkulii Rozwojowej* i *Kwestionariusz Aprobaty Społecznej* (KAS). Badani NPS nie różnili się istotnie od NPH pod względem postaw wobec DR w obrębie aspektu emocjonalnego, poznawczego i behawioralnego. Nie wystąpiły różnice w postawach na poszczególnych szczeblach nauczania. NPS i NPH nie różnili się też postawami wobec DR ze względu na staż pracy. Uzyskane wyniki są podobne do wyników badań nad dysleksją. W obu badaniach osoby badane odznaczały się przeciętną wiedzą na temat ocenianych zaburzeń, a ich stosunek do osób z zaburzeniami okazał się zadowolający.

Wprowadzenie

Literatura psychopedagogiczna prezentuje wiele badań poświęconych postawom społeczeństwa wobec osób z zaburzeniami (Bogdanowicz 1995–2004; Centrum Badania Opinii Społecznej 2002; Krasowicz-Kupis 2008; Baranowska 2010; Kazanowski 2011).

W ostatnich latach dyskalkulia rozwojowa została objęta szerokim zainteresowaniem badawczym i społecznym. Procesom analizy nie poddawano dotychczas postaw nauczycieli wobec tego zaburzenia. Głównym celem artykułu jest ukazanie postaw nauczycieli przedmiotów ścisłych i humanistycznych wo-

bec dyskalkulii rozwojowej. W badaniach własnych podjęto próbę odpowiedzi na pytanie, czy nauczyciele przedmiotów ścisłych różnią się postawami oraz poziomem wiedzy z zakresu dyskalkulii rozwojowej od nauczycieli przedmiotów humanistycznych.

Dyskalkulia rozwojowa jest jednym z rodzajów specyficznych trudności w uczeniu się. Przejawia się przede wszystkim w trudnościach związanych z operowaniem liczbami. Istnieje wiele różnych form dyskalkulii rozwojowej – werbalna, graficzna, leksykalna, proktognostyczna, operacyjna, ideognostyczna. Można wyodrębnić również wiele jej objawów na różnych płaszczyznach, np. trudności w czytaniu, pisaniu, liczeniu, rozumieniu pojęć, problem z porządkowaniem danych, lęk przed matematyką (Kurczab, Tomaszewski 2005; Oszwa 2006; Pitala 2007a). Istotne znaczenie mają przyczyny tego zaburzenia, w większym stopniu neurofizjologiczne i genetyczne niż środowiskowe (Selikowitz 1999; Kurczab Tomaszewski 2005; Oszwa 2009).

Definicja postawy (Thomas, Znaniński 1918; za: Kazanowski 2011) opisuje jej trzy komponenty: poznawczy, emocjonalny oraz behawioralny (Zimbardo 1994; Kazanowski 2011). Istnieją trzy źródła postaw: wychowanie, naśladownictwo i warunkowanie oraz natura (Bohner, Wänke 2004; Aronson 2006). Wyróżniane są również funkcje postaw – wiedzy, utylitarna, ekspresyjna, tożsamości społecznej (Bohner, Wänke 2004). Opracowano teorie zmiany postaw: dysonans poznawczy, sądów społecznych, procesualny model perswazji oraz dwutorowość perswazji (Aronson 1997; Strelau 2000; Aronson 2006; Prajsner 2007).

W literaturze przedmiotu można odnaleźć badania oraz prace poświęcone tematyce postaw wobec różnych zaburzeń okresu dziecięcego, odmienności czy postaw wobec innych osób (Centrum Badania Opinii Społecznej 2002; Bogdanowicz 2007; Krasowicz-Kupis 2008; Baranowska 2010; Kazanowski 2011).

Analiza wyników badań nasuwa wniosek, że różne grupy społeczne (nauczyciele, rodzice, uczniowie, studenci) w niewielkim stopniu rozumieją problemy z zakresu zaburzeń rozwojowych występujących u dzieci we współczesnym świecie, niepełnosprawności intelektualnej i fizycznej (Baranowska 2010; Bogdanowicz 2007).

Podobne wyniki otrzymano w badaniach postaw nauczycieli wobec ADHD. Aspekt poznawczy zaburzenia nie był przez nauczycieli dostatecznie znany. Natomiast w komponencie emocjonalnym nauczyciele charakteryzowali się pozytywnym stosunkiem do dzieci z ADHD (Baranowska 2010).

Badania nad postawami wobec dysleksji przeprowadzone przez Martę Bogdanowicz (2007) wykazały, że znajomość tego zaburzenia przez nauczycieli jest niekompletna. Ich ponowne przeprowadzenie w ciągu kilku lat ujawniło wzrost wiedzy z tego zakresu u badanych osób. Zaobserwowano zwiększenie się wiedzy nauczycieli o przyczynach, terminologii oraz objawach dysleksji. Najbogatszą wiedzę z tego zakresu posiadali nauczyciele języka polskiego. Wysokim poziomem znajomości zaburzenia odznaczali się również na-

uczyciele wychowania przedszkolnego. Nauczyciele języka polskiego przewyższali nauczycieli języków obcych w aspekcie emocjonalnym i behawioralnym postaw.

Na podstawie przeglądu literatury w badaniach własnych postawiono jedno pytanie badawcze ogólne i pięć pytań szczegółowych.

Problem ogólny:

Czy występują różnice w postawach wobec dyskalkulii rozwojowej u nauczycieli przedmiotów ścisłych i humanistycznych?

Problemy szczegółowe:

1. Czy istnieją różnice pod względem aspektu emocjonalnego, poznawczego i behawioralnego w postawach wobec dyskalkulii rozwojowej nauczycieli przedmiotów ścisłych i humanistycznych?
2. Czy występują różnice w postawach nauczycieli przedmiotów ścisłych i humanistycznych wobec dyskalkulii rozwojowej w szkole podstawowej?
3. Czy występują różnice w postawach nauczycieli przedmiotów ścisłych i humanistycznych wobec dyskalkulii rozwojowej w gimnazjum?
4. Czy występują różnice w postawach nauczycieli przedmiotów ścisłych i humanistycznych wobec dyskalkulii rozwojowej w szkole średniej?
5. Czy staż pracy różnicuje postawy wobec dyskalkulii rozwojowej w badanych grupach?

Hipotezy:

1. Istnieją różnice pod względem aspektu emocjonalnego, poznawczego i behawioralnego w postawach nauczycieli przedmiotów ścisłych i humanistycznych.
2. Występują różnice w postawach nauczycieli przedmiotów ścisłych i humanistycznych wobec dyskalkulii rozwojowej w szkole podstawowej.
3. Występują różnice w postawach nauczycieli przedmiotów ścisłych i humanistycznych wobec dyskalkulii rozwojowej w gimnazjum.
4. Występują różnice w postawach nauczycieli przedmiotów ścisłych i humanistycznych wobec dyskalkulii rozwojowej w szkole średniej.
5. Staż pracy różnicuje postawy wobec dyskalkulii rozwojowej w badanych grupach.

Metoda

W badaniach zastosowano dwa narzędzia badawcze. Obie grupy badanych zostały poddane ankietowaniu tymi samymi metodami. Pierwsze narzędzie, skonstruowane na potrzeby badań – *Skala Postaw Wobec Dyskalkulii Rozwojowej* (Kornat, Oszwa 2011), posłużyło do pomiaru postaw badanych osób (nauczycieli przedmiotów ścisłych i humanistycznych) względem dyskalkulii rozwojowej. Celem drugiej metody, jaką był *Kwestionariusz Aprobaty Społecznej* (KAS) Radosława Łukasza Drwala i Jolanty Wilczyńskiej (1995) było spraw-

dzenie podatności badanych na aprobatę społeczną. Osoby z wysokimi wynikami w KAS zostały wykluczone z ogólnej analizy.

Skala Postaw Wobec Dyskalkulii Rozwojowej została stworzona w oparciu o *Skalę Postaw Wobec Dysleksji* Grażyny Krasowicz-Kupis (2008). Jest to narzędzie, którego celem jest określenie postawy nauczycieli. *Skala Postaw Wobec Dyskalkulii Rozwojowej* zawiera 48 pytań, na które respondenci odpowiadali w pięciostopniowej skali Likerta: 1 – całkowicie się zgadzam, 2 – częściowo się zgadzam, 3 – nie mam zdania, 4 – częściowo się nie zgadzam, 5 – zupełnie się nie zgadzam.

Stwierdzenia dotyczyły trzech komponentów postawy: emocjonalnego (14 pytań), poznawczego (19 pytań) oraz behawioralnego (15 pytań). Analizowano wyniki łączne (suma punktów uzyskanych we wszystkich odpowiedziach oraz

w poszczególnych komponentach postaw. Niski wynik ogólny uzyskany w skali oznaczał pozytywną postawę wobec dyskalkulii rozwojowej.

Kwestionariusz Aprobaty Społecznej składał się z 29 pytań. Osoba badana ustosunkowywała się do każdego z nich (prawda lub fałsz). Odpowiedzi na pytania diagnostyczne zawierały 16 odpowiedzi prawdziwych i 13 fałszywych. Celem kwestionariusza było odnalezienie osób, które udzieliły odpowiedzi wskazujących na wysokie zapotrzebowanie na aprobatę społeczną (Drwal 1995). Jeśli wynik jest niższy niż 7 punktów, wyklucza się podatność na aprobatę społeczną i chęć pokazania się z lepszej strony. Wyniki wyższy niż 21 punktów określa wykluczenie świadomego fałszowania w celu pokazania się z gorszej strony (Drwal 1995). Osoby z takimi wynikami zostały wyłączone z dalszych badań. Obie grupy nie różniły się istotnie pod względem zapotrzebowania na aprobatę społeczną.

Osoby badane i przebieg badań. Badania były przeprowadzone w dwóch równolicznych grupach: nauczycieli przedmiotów ścisłych (36 osób) i nauczycieli przedmiotów humanistycznych (36 osób). W obrębie każdej z grup zostały wyłonione równoliczne (12-osobowe) podgrupy: nauczyciele szkoły podstawowej, gimnazjum, szkoły średniej (technikum/liceum). Dobór osób badanych miał charakter losowo-celowy. Punktem wyjścia było poszukiwanie szkół, a w nich nauczycieli określonych przedmiotów. Badani nauczyciele pochodzili z miast: Lublin, Chełm, Tomaszów Lubelski, Lubycza Królewska, Bełżec. W badaniach uwzględniono staż pracy nauczycieli: od 1 do 10 lat i od 15 – powyżej 15 lat. Nauczyciele ze stażem od 1 do 10 lat stanowili porównywalne grupy, zarówno nauczyciele przedmiotów ścisłych (47,3%), jak i humanistycznych (50%). U nauczycieli z wyższym stażem proporcje były podobne: w grupie nauczycieli ścisłych – 52,7%, w grupie nauczycieli humanistycznych – 50%.

W grupie nauczycieli przedmiotów ścisłych osoby uczące matematyki stanowiły 72,2%. W grupie nauczycieli przedmiotów humanistycznych dominowały osoby nauczające języka polskiego (47,3%). Liczną grupę stanowiły również osoby nauczające języków obcych (27,8%).

Badanych nauczycieli przedmiotów ścisłych i humanistycznych dobrano pod względem stażu pracy i wieku.

Badania polegały na jednorazowym kontakcie z nauczycielami poszczególnych przedmiotów: matematyka, biologia, przyroda, chemia, fizyka, język polski, WOS, języki obce oraz historia. Nauczyciele wypełniali dwa kwestionariusze: *Skalę Postaw Wobec Dyskalkulii Rozwojowej* oraz *Kwestionariusz Aprobatory Społecznej*. Wypełnienie kwestionariusza zajmowało nauczycielom 15–20 minut.

Osoby badane zostały zapewnione o anonimowości przeprowadzanych badań. Badania zrealizowano w okresie od marca do czerwca 2012 roku.

Mierzone zmienne. W badaniach zmienną niezależną był rodzaj nauczanego przedmiotu przez nauczyciela, miała ona charakter dychotomiczny: przedmiot ścisły, przedmiot humanistyczny. Zmienna zależna to postawa nauczyciela mierzona wynikiem w *Skali Postaw Wobec Dyskalkulii Rozwojowej*. Wskaźnik stanowił wynik uzyskany w skali przez nauczyciela.

Wyniki

Bazę danych i analizy statystyczne przeprowadzono z użyciem SPSS 19.0 for Windows.

Wnioskowanie statystyczne przedstawiono na wynikach surowych. Normalność rozkładu została sprawdzona testem Shapiro-Wilka. Do oceny istotności różnic pomiędzy dwiema grupami zastosowano test parametryczny t-Studenta lub nieparametryczny U Manna-Whitneya. Jednorodność wariancji została sprawdzona za pomocą testu Levene'a. Przyjęto poziom istotności $p < 0,05$ wskazujący na obecność istotnych statystycznie różnic.

Ze względu na różną liczbę pytań w poszczególnych aspektach postaw wartość średnia przyjęta w badaniach własnych jest procentem maksymalnego wyniku możliwego do uzyskania w danym aspekcie postawy. Oznacza to, że uzyskana przez badanych suma punktów w *Skali Postaw Wobec Dyskalkulii Rozwojowej* została zamieniona na wynik procentowy, gdzie minimalna liczba punktów to 0%, a maksymalna liczba punktów to 100%. Jest to jednocześnie porównanie wyniku surowego do wyniku maksymalnego możliwego do uzyskania. Odzwierciedla to „nasilenie” postaw wobec dyskalkulii rozwojowej. Wyższy wynik oznacza negatywne postawy, natomiast niższy wynik oznacza pozytywne postawy względem osób z tym zaburzeniem.

Postawy wobec dyskalkulii a rodzaj nauczanego przedmiotu

Wyniki badań wykazały różnice istotne statystycznie między grupą nauczycieli przedmiotów ścisłych i nauczycieli przedmiotów humanistycznych w zakresie aspektu behawioralnego postaw.

Tabela 1. Postawy nauczycieli przedmiotów ścisłych i humanistycznych wobec dyskalkulii rozwojowej – istotność różnic między grupami

Aspekty postaw wobec dyskalkulii rozwojowej	NŚ		NH		Test U Manna-Whitneya		
	M	SD	M	SD	U	Z	p
Aspekt emocjonalny	29,41	14,97	26,14	12,33	567,0	0,91	ni
Aspekt poznawczy	33,52	12,77	31,58	9,88	645,5	-0,02	ni
Aspekt behawioralny	25,32	19,07	31,85	14,20	468,0	-2,02	0,043*
Ogólny wskaźnik postawy	29,83	14,58	30,08	9,63	600,0	-0,54	ni

* $p < 0,05$; NŚ – nauczyciele przedmiotów ścisłych; NH – nauczyciele przedmiotów humanistycznych.

Źródło: opracowanie na podstawie badań własnych.

Między badanymi grupami nie wystąpiła istotna statystycznie różnica w aspekcie emocjonalnym oraz poznawczym postaw w *Skali Postaw Wobec Dyskalkulii Rozwojowej*. Na podstawie uzyskanych wyników można przypuszczać, że nauczyciele w obu grupach przejawiali pozytywne emocje i uczucia wobec osób z tym zaburzeniem. Ponadto wyniki uzyskane w grupie nauczycieli przedmiotów ścisłych ($M = 29,41$) i humanistycznych ($M = 26,14$) były zbliżone. Wiedza na temat dyskalkulii rozwojowej (aspekt poznawczy postawy) obu grup osób badanych nie była zadowalająca. Nauczyciele przedmiotów ścisłych uzyskali średnio $M = 33,52$, zaś nauczyciele przedmiotów humanistycznych $M = 31,58$. Wyniki te są słabe.

Istotna statystycznie różnica ($z = -2,02$; $p < 0,05$) wystąpiła jedynie w aspekcie behawioralnym postawy wobec dyskalkulii w porównywanych grupach. Wynik świadczy o tym, że nauczyciele przedmiotów ścisłych deklarowali przejawianie bardziej pozytywnych zachowań wobec dzieci z dyskalkulią niż nauczyciele humaniści.

Postawy nauczycieli wobec dyskalkulii a poziom kształcenia

Z przeprowadzonych badań wynika również, że w szkole podstawowej wystąpiły różnice pomiędzy nauczycielami w aspekcie behawioralnym postaw wobec dyskalkulii, istotność pozostaje jednak na granicy trendu.

Tabela 2. Porównanie międzygrupowe postaw nauczycieli przedmiotów ścisłych i humanistycznych w szkole podstawowej – istotność różnic

Aspekty postaw wobec dyskalkulii rozwojowej	NŚ SP		NH SP		Test U Manna-Whitneya		
	M	SD	M	SD	U	Z	p
Aspekt emocjonalny	28,57	18,10	27,98	12,84	69,0	0,15	ni
Aspekt poznawczy	35,09	15,18	33,66	13,91	71,0	0,03	ni
Aspekt behawioralny	24,72	23,33	36,39	15,07	38,0	-1,94	0,052~
Ogólny wskaźnik postawy	29,95	17,79	32,86	11,41	55,0	-0,95	ni

~ trend na granicy istotności statystycznej; NŚ SP – nauczyciele przedmiotów ścisłych w szkole podstawowej; NH SP – nauczyciele przedmiotów humanistycznych w szkole podstawowej.

Źródło: opracowanie na podstawie badań własnych.

Analiza uzyskanych odpowiedzi pozwala stwierdzić, że w aspekcie emocjonalnym i poznawczym nie wystąpiły różnice istotne statystycznie u nauczycieli przedmiotów ścisłych i humanistycznych w szkole podstawowej. 28,57% grupy nauczycieli przedmiotów ścisłych oraz 27,98% grupy nauczycieli humanistów uzyskało wyniki zbliżone do siebie w aspekcie emocjonalnym postawy. Natomiast w aspekcie poznawczym nauczyciele przedmiotów ścisłych uzyskali nieznacznie wyższe wyniki ($M = 35,09$) niż nauczyciele humaniści ($M = 33,66$). W przypadku aspektu behawioralnego różnice były na granicy istotności statystycznej ($p = 0,052$).

Kolejnym etapem analizy badań było sprawdzenie, czy nauczyciele przedmiotów ścisłych i humanistycznych na poziomie nauczania w gimnazjum przejawiają różnice istotne statystycznie. Ponadto analizowano poziom aprobaty społecznej dla sprawdzenia istotności statystycznej różnic w obu grupach.

Tabela 3. Porównanie międzygrupowe postaw nauczycieli przedmiotów ścisłych i humanistycznych w gimnazjum – istotność różnic

Aspekty postaw wobec dyskalkulii rozwojowej	NŚ SG		NH SG		Test U Manna-Whitneya		
	M	SD	M	SD	U	Z	p
Aspekt emocjonalny	24,40	8,00	19,64	8,78	56,0	0,90	ni
Aspekt poznawczy	27,41	5,41	27,74	7,13	66,0	-0,32	ni
Aspekt behawioralny	17,92	13,69	30,56	14,34	36,0	-2,05	0,040*
Ogólny wskaźnik postawy	23,57	7,48	26,26	6,84	56,5	-0,87	ni

* $p < 0,05$

NŚ SG – nauczyciele przedmiotów ścisłych w szkole gimnazjalnej.

NH SG – nauczyciele przedmiotów humanistycznych w szkole gimnazjalnej.

Źródło: opracowanie na podstawie badań własnych.

Analiza testem U Manna-Whitneya wykazała występowanie istotnych statystycznie różnic pomiędzy grupą nauczycieli ścisłych i humanistycznych na poziomie nauczania w gimnazjum jedynie w aspekcie behawioralnym postaw ($Z = -2,04$, $p < 0,005$). Nauczyciele przedmiotów ścisłych uzyskali istotnie niższe wyniki ($M = 17,92$) niż nauczyciele humaniści ($M = 30,56$), co oznacza, że postawy nauczycieli przedmiotów ścisłych w gimnazjum były bardziej pozytywne wobec dyskalkulii niż u nauczycieli przedmiotów humanistycznych na tym etapie nauczania. Z uzyskanych wyników przedstawionych w tabeli wynika również, że nie wystąpiły istotne statystycznie różnice pomiędzy grupami na poziomie nauczania w gimnazjum w aspekcie emocjonalnym oraz poznawczym. W aspekcie poznawczym wiedza nauczycieli oraz przejawiane przez nich postawy były zbliżone w obu grupach.

Tabela 4. Porównanie międzygrupowe postaw nauczycieli przedmiotów ścisłych i humanistycznych w szkole średniej – istotność różnic

Aspekty postaw wobec dyskalkulii rozwojowej	NŚ ŚŚ		NH ŚŚ		Test U Manna-Whitneya		
	M	SD	M	SD	U	Z	p
Aspekt emocjonalny	35,27	15,99	30,80	12,97	67,5	0,23	ni
Aspekt poznawczy	38,05	13,92	33,33	6,48	60,5	0,64	ni
Aspekt behawioralny	33,33	17,17	28,61	13,16	63,0	0,49	ni
Ogólny wskaźnik postawy	35,98	14,83	31,12	9,63	63,0	0,49	ni

NŚ ŚŚ – nauczyciele przedmiotów ścisłych w szkole średniej; NH ŚŚ – nauczyciele przedmiotów humanistycznych w szkole średniej.

Źródło: opracowanie na podstawie badań własnych.

Na podstawie przeprowadzonej analizy statystycznej nie odnotowano różnic istotnych statystycznie pomiędzy grupą nauczycieli przedmiotów ścisłych i nauczycieli przedmiotów humanistycznych na poziomie kształcenia w szkole średniej w żadnym aspekcie postaw. Obie grupy badanych osiągnęły podobne wyniki w zakresie aspektu emocjonalnego, poznawczego oraz behawioralnego postaw wobec dyskalkulii. Wyniki te świadczą o tym, że zarówno badani nauczyciele przedmiotów ścisłych, jak i humanistycznych na poziomie kształcenia w szkole średniej wykazali znajomość zjawiska dyskalkulii, przejawiali pozytywne zachowania wobec osób z tym zaburzeniem oraz deklarowali pozytywne emocje względem uczniów z dyskalkulią rozwojową.

Postawy wobec dyskalkulii rozwojowej a staż pracy nauczycieli

Badania nie wykazały istotnych statycznie różnic w postawach nauczycieli z krótkim i długim stażem pracy wobec dyskalkulii rozwojowej w szkole podstawowej.

Tabela 5. Postawy nauczycieli wobec dyskalkulii rozwojowej z krótkim i długim stażem pracy w szkole podstawowej

Aspekty postaw wobec dyskalkulii rozwojowej	Krótki staż pracy SP		Długi staż pracy SP		Test U Manna-Whitneya		
	M	SD	M	SD	U	Z	p
Aspekt emocjonalny	25,32	8,21	30,77	19,51	59,0	-0,70	ni
Aspekt poznawczy	31,70	10,50	36,64	16,90	66,0	-0,29	ni
Aspekt behawioralny	26,82	8,80	33,72	26,21	62,5	-0,50	ni
Ogólny wskaźnik postawy	28,31	5,78	34,01	19,23	69,0	-0,12	ni

SP – nauczyciele ze szkoły podstawowej.

Źródło: opracowanie na podstawie badań własnych.

Z tabeli wynika, że nie wystąpiły istotne statystycznie różnice pomiędzy nauczycielami o stażu pracy do 10 lat i nauczycielami o stażu pracy powyżej 10 lat na poziomie kształcenia w szkole podstawowej. Na podstawie wyników sta-

tystycznych można stwierdzić, że nauczyciele z krótszym stażem wykazywali nieco bardziej pozytywne postawy wobec dyskalkulii niż nauczyciele z dłuższym stażem pracy. W aspekcie emocjonalnym nauczyciele ze stażem pracy do 10 lat wykazywali bardziej pozytywne postawy wobec dyskalkulii ($M = 25,32$) niż nauczyciele ze stażem pracy powyżej 10 lat ($M = 30,77$). Nauczyciele z krótkim stażem pracy osiągnęli również nieco bardziej pozytywne postawy ($M = 31,70$) w aspekcie poznawczym niż nauczyciele z długim stażem pracy ($M = 36,64$). W aspekcie behawioralnym nauczyciele z krótkim stażem uzyskali 26,82% wyniku maksymalnego, a nauczyciele z długim stażem 33,72% wyniku maksymalnego, co świadczy o bardziej pozytywnych postawach tych pierwszych wobec dyskalkulii rozwojowej w szkole podstawowej.

Tabela 6. Postawy wobec dyskalkulii rozwojowej nauczycieli z krótkim i długim stażem pracy w gimnazjum

Aspekty postaw wobec dyskalkulii rozwojowej	Krótki staż pracy SG		Długi staż pracy SG		Test U Manna-Whitneya		
	M	SD	M	SD	U	Z	p
Aspekt emocjonalny	21,43	7,65	22,73	9,88	68,0	-0,18	ni
Aspekt poznawczy	27,33	7,45	27,87	4,63	69,5	0,09	ni
Aspekt behawioralny	24,87	15,16	23,48	15,85	71,0	0,01	ni
Ogólny wskaźnik postawy	24,84	7,16	25,00	7,46	70,5	-0,03	ni

SG – nauczyciele gimnazjum.

Źródło: opracowanie na podstawie badań własnych.

Analiza testem U Manna-Whitneya nie wykazała istotnych statystycznie różnic w żadnym z aspektów postaw wobec dyskalkulii u badanych nauczycieli na poziomie nauczania w gimnazjum. Z przeprowadzonej analizy wynika, że w aspekcie emocjonalnym nauczyciele z krótszym stażem ($M = 21,43$) przejawiali nieco bardziej pozytywne postawy niż nauczyciele z dłuższym stażem pracy ($M = 22,73$). Z kolei w aspekcie poznawczym średnia w obu grupach była bardzo zbliżona. Nauczyciele z dłuższym stażem osiągnęli nieco bardziej pozytywne postawy w aspekcie behawioralnym ($M = 23,48$) niż nauczyciele z krótszym stażem pracy ($M = 24,87$).

Tabela 7. Postawy wobec dyskalkulii rozwojowej nauczycieli z krótkim i długim stażem pracy w szkole średniej

Aspekty postaw wobec dyskalkulii rozwojowej	Krótki staż pracy SŚ		Długi staż pracy SŚ		Test U Manna-Whitneya		
	M	SD	M	SD	U	Z	p
Aspekt emocjonalny	23,21	9,41	38,05	16,29	37,5	-1,95	0,052~
Aspekt poznawczy	32,89	8,69	38,36	12,14	53,0	-1,05	ni
Aspekt behawioralny	25,00	11,14	36,15	16,53	40,5	-1,77	ni
Ogólny wskaźnik postawy	26,56	8,03	37,78	14,23	41,0	-1,74	ni

~ na granicy istotności statystycznej; SŚ – nauczyciele szkoły średniej.

Źródło: opracowanie na podstawie badań własnych.

Analiza testem U Manna-Whitneya wykazała w aspekcie emocjonalnym różnice na granicy istotności statystycznej ($p = 0,052$) pomiędzy grupą nauczycieli o stażu pracy poniżej 10 lat a nauczycielami o stażu pracy powyżej 10 lat na poziomie kształcenia w szkole średniej. Nauczyciele z krótszym stażem pracy wykazywali bardziej pozytywne postawy ($M = 23,21$) niż nauczyciele z dłuższym stażem pracy ($M = 38,05$). Uzyskane wyniki pozwalają wnioskować, że nauczyciele ze stażem pracy poniżej 10 lat odznaczają się lepszą wiedzą o dyskalkulii niż nauczyciele ze stażem pracy powyżej 10 lat. Poziom uzyskanych wyników w obu grupach był jednak niski/słaby. W dwóch pozostałych aspektach postaw nauczyciele z krótszym stażem osiągnęli lepsze wyniki niż nauczyciele z dłuższym stażem. Jednak analiza nie wykazała istotnych statystycznie różnic pomiędzy grupami.

Badanych nauczycieli z obu grup proszono o umieszczenie w swoich ankietach uwag na temat dyskalkulii rozwojowej, ogólnych refleksji na ten temat lub własnych uwag co do ankiety. Poniższe tabele przedstawiają komentarze nauczycieli z podziałem na poszczególne grupy oraz obszary wiedzy. Do analizy komentarzy zastosowano skróty:

- K – kobieta,
- M – mężczyzna,
- SG – szkoła gimnazjalna,
- SP – szkoła podstawowa,
- SŚ – szkoła średnia,
- 15 – staż pracy do 15 lub powyżej 15 lat,
- 10 – staż pracy do 10 lat,
- 5 – staż pracy do 5 lat,
- 1 – staż pracy do 1 roku.

Tabela 8. Komentarze nauczycieli przedmiotów ścisłych i humanistycznych

UWAGI, KOMENTARZE		
Obszary	NŚ	NH
Nauczyciele posiadający wcześniej- szy kontakt z dys- kalkulią rozwojową	– K, SG, 15: <i>Kilka lat temu pracowa- łam z dzieckiem z dyskalkulią. Pracę zaczęłam w 4 klasie szkoły podstawo- wej, a zakończyłam w 3 klasie gimna- zjum. Dziecko przez te lata osiągnęło zadawalający stan wiedzy. Obecnie jest studentem na ASP.</i>	
Nauczyciele, którzy nie mieli styczności z dyskalkulią roz- wojową	– K, SG, 15: <i>Pracuję w małej szkole. Nie mamy uczniów ze stwierdzoną dyskalkulią rozwojową.</i> – K, SP, 15: <i>Nie spotkałam dziecka z rozpoznaniem dyskalkulii.</i>	– K, SG, 15: <i>Nie spotkałam się praktyce z uczniem, który miałby orzeczenie z rozpo- znaną dyskalkulią, jedynie sama domyślałam się, że ktoś ma tego typu problemy.</i>

Nauczyciele, uważający, że problem dyskalkulii nie dotyczy ich przedmiotu	<p>– K, SG, 10: <i>Niektóre pytania mnie nie dotyczą?</i></p> <p>– M, SG, 15: <i>Tylko częściowo ta dyskalkulia może dać znać o sobie na lekcjach fizyki, gdzie problemy matematyczne zostały znacznie ograniczone.</i></p> <p>– K, SG, 15: <i>Nie uczę matematyki, wobec tego nie mam zdania dotyczącego wielu przedstawionych twierdzeń.</i></p> <p>– K, SG, 15: <i>Nie jestem nauczycielem matematyki. Nie potrafię odpowiedzieć na wiele pytań.</i></p>	<p>– K, SP, 15: <i>Ankiety powinny wypełniać raczej nauczyciele matematyki.</i></p> <p>– K, SP, 15: <i>Ankiety powinny wypełniać nauczyciele matematyki.</i></p> <p>– K, SŚ, 15: <i>Na część pytań jest w stanie odpowiedzieć tylko nauczyciel matematyki.</i></p>
Ogólne refleksje badanych nauczycieli	<p>– K, SŚ, 15: <i>Pytania są zaskakujące, czy mają sprawdzić etykę pracy nauczyciela?</i></p>	<p>– K, SG, 5: <i>Ankieta wymaga znajomości specyfiki zaburzenia, jakim jest dyskalkulia. Jednak nie każdy nauczyciel taką wiedzę posiada, szczególnie prowadzący przedmioty humanistyczne.</i></p> <p>– K, SŚ, 1: <i>Pytania bardzo szczegółowe, wymagające ogromnego zasobu wiedzy na temat dyskalkulii. Refleksja – powinno być więcej materiałów, wzbogacających społeczność nauczycielską w ten zakres wiedzy.</i></p>

NŚ – nauczyciele przedmiotów ścisłych.

NH – nauczyciele przedmiotów humanistycznych.

Źródło: opracowanie na podstawie badań własnych.

Analizując wypowiedzi i komentarze badanych nauczycieli humanistów, można stwierdzić, że:

1. Obawiali się krytycznej oceny z powodu braku znajomości zagadnienia.
2. Uważali, że ankiety powinny być wypełniane jedynie przez nauczycieli matematyki, tym samym nie zauważając problemów uczniów z dyskalkulią rozwojową na swoich lekcjach.
3. Deklarowali, że nie spotykali w swojej pracy uczniów z tym zaburzeniem, co może stanowić rodzaj ucieczki od problemu.
4. Nauczyciele zgłaszali jednak zapotrzebowanie na dodatkową literaturę z zakresu dyskalkulii rozwojowej.

Można przypuszczać, że niektórzy nauczyciele przedmiotów humanistycznych posiadali tylko znikomą wiedzę na temat dyskalkulii rozwojowej.

Dokonując analizy komentarzy nauczycieli przedmiotów ścisłych, można zauważyć, że:

1. Nauczyciele innych przedmiotów niż matematyka, tj. fizyka, chemia, biologia nie dostrzegali problemu dyskalkulii rozwojowej na swoim przedmiocie.

2. Twierdzili, że dyskalkulia rozwojowa nie dotyczyła ich zajęć lub dotyczyła ich w niewielkim stopniu.

Podsumowując przytoczone komentarze można stwierdzić, że najczęściej udzielali uwag nauczyciele z dłuższym stażem pracy. Najwięcej refleksji przekazali natomiast nauczyciele z gimnazjum.

Dyskusja

Podstawowym celem badań było porównanie postaw wobec dyskalkulii rozwojowej oraz wiedzy na ten temat u nauczycieli przedmiotów ścisłych i nauczycieli przedmiotów humanistycznych. Analizy uzyskanych rezultatów pozwalają na weryfikację postawionych hipotez.

Hipoteza pierwsza została odrzucona. Badani nauczyciele przedmiotów ścisłych nie różnili się istotnie od nauczycieli przedmiotów humanistycznych pod względem postaw wobec dyskalkulii rozwojowej w obrębie aspektu emocjonalnego, poznawczego i behawioralnego. Obie grupy badanych nauczycieli cechowała zadowalająca, ale nie w pełni kompletna wiedza na temat dyskalkulii rozwojowej.

Druga hipoteza nie została potwierdzona. Nauczyciele przedmiotów ścisłych w porównaniu z nauczycielami przedmiotów humanistycznych w szkole podstawowej nie różnili się istotnie między grupami pod względem postaw wobec dyskalkulii. Nauczyciele przedmiotów ścisłych wykazywali bardziej pozytywne postawy wobec tego zaburzenia w aspekcie behawioralnym niż nauczyciele przedmiotów humanistycznych.

Hipoteza trzecia została odrzucona. W przypadku szkoły gimnazjalnej nie odnotowano istotnych różnic pomiędzy obiema grupami nauczycieli. Nauczyciele przedmiotów ścisłych i humanistycznych wykazali się dobrą znajomością wiedzy na temat dyskalkulii rozwojowej.

Nie uzyskano istotnych statystycznie różnic w postawach nauczycieli wobec dyskalkulii rozwojowej pomiędzy grupami nauczycieli na poziomie kształcenia w szkole średniej, co doprowadziło do odrzucenia hipotezy czwartej. Zarówno nauczyciele przedmiotów ścisłych, jak i humanistycznych uzyskali zadowalające wyniki w każdym z aspektów postaw, świadczące o ich pozytywnym znaku.

Hipoteza piąta nie została potwierdzona. Nauczyciele obu grup nie różnili się postawami wobec dyskalkulii ze względu na staż pracy.

Uzyskane rezultaty dostarczyły wiedzy z zakresu tematyki dyskalkulii rozwojowej. Badania postaw nauczycieli wobec dyskalkulii rozwojowej były przeprowadzane w Polsce po raz pierwszy. Przyjęte hipotezy nie zostały potwierdzone.

W Polsce podobne badania przeprowadzane były dotychczas jedynie na temat dysleksji w percepcji społecznej (Bogdanowicz 2007; Makarewicz 1999; Tomaszewska 2001). Badania te ukazały umiarkowaną znajomość zjawiska

dysleksji przez badane grupy zawodowe, nauczycieli różnych przedmiotów, pedagogów, psychologów, lekarzy. Bogdanowicz (2007) uzyskała wyniki wskazujące na pozytywne zmiany w postawach i świadomości nauczycieli wobec dysleksji na przestrzeni lat. Najbogatszą wiedzę z tego zakresu posiadali nauczyciele języka polskiego. Wysokim poziomem znajomości zaburzenia odznaczali się również nauczyciele wychowania przedszkolnego. Większość badanych osób wykazała pozytywny stosunek do osób z dysleksją.

W badaniach postaw społecznych wobec dysleksji G. Krasowicz-Kupis (2008) wraz z zespołem otrzymano wyniki wskazujące na pozytywne postawy nauczyciele języka polskiego i języków obcych wobec uczniów z dysleksją.

Porównując badania własne z badaniami wcześniejszymi można stwierdzić, że uzyskane wyniki są podobne. W każdym z badań osoby badane odznaczały się przeciętną wiedzą na temat zaburzeń. Natomiast ich stosunek do osób z zaburzeniami okazał się zadowolający.

Bibliografia

1. Aronson E. (1997), *Psychologia społeczna. Serce i umysł*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań.
2. Aronson E. (2006), *Psychologia społeczna*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań.
3. Baranowska W. (2010), *Nauczyciel a uczeń z ADHD*, OW Impuls, Kraków.
4. Bogdanowicz M. (2007), *Świadomość dysleksji w Polsce – badania porównawcze*, [w:] M. Kostka-Szymańska, G. Krasowicz-Kupis (red.), *Dysleksja. Problem znany czy nieznan?* Wydawnictwo UMCS, Lublin, s. 13–35.
5. Bohner G., Wänke M. (2004), *Postawy i zmiana postaw*, przekł. J. Radzicki, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
6. Butterworth B. (2003), *Dyscalculia screener*, NFER-Nelson, London.
7. Butterworth B. (2013), *Dyscalculia: From brain to education*, Wykład wygłoszony w IPed UMCS w Lublinie w dniu 14/03/2013.
8. Drwal R. Ł. (1995), *Adaptacja kwestionariuszy osobowości*, Wydawnictwo PWN, Warszawa.
9. Kazanowski Z. (2011), *Przemiany pokoleniowe postaw wobec osób upośledzonych umysłowo*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
10. Košč L. (1982), *Psychologia i psychopatologia zdolności matematycznych*, Wydawnictwo Radio i Telewizja, Warszawa.
11. Krasowicz-Kupis G. (2008), *Psychologia dysleksji*, PWN, Warszawa.
12. Kurczab M., Tomaszewski P. (2005), *Dyskalkulia w pytaniach i odpowiedziach: podstawowe informacje dla nauczycieli*, Instytut Edukacji Matematycznej Ars Mathematica, Warszawa.
13. Makarewicz M. (1999). *Nauczyciele wobec dysleksji*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, 2, 21–24.
14. Osza U. (2006), *Zaburzenia rozwoju umiejętności arytmetycznych. Problem diagnozy i terapii*, OW Impuls, Kraków.

15. Oszwa U. (2009), *Psychologiczna analiza procesów operowania liczbami u dzieci z trudnościami w matematyce*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
16. Pitala M. (2007a), *Czy dziewięć jest większe od sześciu?* „Psychologia w Szkole”, 3, 61–68.
17. Pitala M. (2007b), *Jak pomóc dziecku z dyskalkulią?* „Psychologia w Szkole”, 4, 65–74.
18. Prajsner M. (2007), *O postawach, ich kształtowaniu i zmianie*, „Remedium”, 11, 22–23.
19. Selikowitz M. (1999), *Dysleksja i inne trudności w uczeniu się*, przeł. Agnieszka Wierzejska, Prószyński i S-ka, Warszawa.
20. Strelau J. (2000), *Psychologia. Podręcznik akademicki. Tom III*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
21. Tomaszewska A. (2001), *Prawo do nauki dziecka z dysleksją rozwojową w świadomości nauczycieli*, OW Impuls, Kraków.
22. Zimbardo P. G. (1994), *Psychologia i życie*, PWN, Warszawa.

Attitudes of science and humanities teachers towards developmental dyscalculia

Key words: developmental dyscalculia, attitudes, teachers, social opinion.

Summary: The research compared the attitudes towards developmental dyscalculia (DD) of science teachers (ST) (n = 36) and humanities teachers (HT) (n = 36) at different levels of teaching and with different length of service. The following were applied: *The Scale of Attitudes Towards Developmental Dyscalculia and the Social Approval Questionnaire (SAQ)*. The studied ST did not differ significantly from HT in terms of attitudes within emotional, cognitive and behavioural aspects. There were no differences in attitudes at particular levels of teaching. ST and HT did not show differences in attitudes towards DD due to the length of service. The results are similar to the results of dyslexia research. In both studies the researched persons presented the average knowledge on the assessed disorders, and their attitudes towards persons with disorders were satisfactory.

Dane do korespondencji:

Dr hab. Urszula Oszwa

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

Wydział Pedagogiki i Psychologii

Instytut Pedagogiki

Zakład Dydaktyki

ul. Narutowicza 12

20-004 Lublin

e-mail: ulaoszwa@wp.pl

Mgr Aneta Kornat-Wojnarska

Przedszkole Niepubliczne

Odkrywcy Talentów

ul Kawaleryjska 10

20-552 Lublin

e-mail: anetak_k13@wp.pl

Ryszard Kałużny, Łukasz Kałużny

*Nie staraj się zostać człowiekiem sukcesu,
lecz człowiekiem wartościowym.*
Albert Einstein

WARTOŚCI UZNAWANE PRZEZ STUDENTÓW STUDIÓW NIESTACJONARNYCH

Słowa kluczowe: wartości, wartości obiektywne, wartości subiektywne, studia niestacjonarne.

Streszczenie: W artykule podejmujemy rozważania dotyczące wartości uznawanych przez studentów studiów niestacjonarnych. Przedstawiamy i interpretujemy wyniki badań, poszukując odpowiedzi na następujące pytania: Które wartości życia społecznego – obiektywne i subiektywne – uznają respondenci za najcenniejsze? W jakim stopniu kobiety i mężczyźni różnią się w ocenie wyodrębnionych wartości? Które z wartości ulegają zmianie wraz z wiekiem respondentów? Czy miejsce zamieszkania respondentów różnicuje ich pod względem uznawanych wartości? W jakim zakresie sytuacja materialna respondentów współdecyduje o preferowanych przez nich wartościach? Badaniem objęto 178 studentów drugiego roku studiów licencjackich niestacjonarnych z uczelni publicznych i niepublicznych Wrocławia.

Wprowadzenie

Czasy, w których żyjemy nie sprzyjają utrwalaniu tradycyjnych, przekazywanych z pokolenia na pokolenie wartości, a wręcz odwrotnie – złożoność i wielość problemów dnia codziennego stanowią podatny grunt do ich zatarcia. Rzeczywistość otaczająca człowieka podlega bezustannie dynamicznym zmianom, zaś sam proces owych zmian jest tak różnorodny i na tyle gwałtowny, że wielu z nas staje się jego biernymi obserwatorami zamiast aktywnymi uczestnikami. Jesteśmy ponadto świadkami przemian dokonujących się zarówno w etosie życia indywidualnego, jak i społecznego. Zdaje się, że w owych realiach znaczna część społeczeństwa traci stabilne punkty odniesienia, a tolerancja i pluralizm rodzą często postawy indyferentyzmu aksjologicznego. Dostrze-

ga się rozszerzające zjawisko „schładzania” wartości, a także ich równoważność i wymiennosc. Jak podkreśla Jean Baudrillard, wartości przeświecają przez siebie wzajemnie. Każda z nich „zezuje” zza innej. Żyjemy zatem w czasach powszechnego „zeza wartości”; zło zezuje zza dobra, piękno zza brzydoty, kobiecość zza męskości. Kolizje wartości we współczesnym świecie nie generują żadnej mocy czy energii, są najwyraźniej pozbawione sił sprawczych (Baudrillard 2001).

Czym są wartości i jak je definiujemy? Otóż wartości stanowią podstawową kategorię aksjologii i w sensie ogólnym oznaczają wszystko to, co uznawane jest za cenne, godne pożądania i wyboru. Wartości z perspektywy psychologicznej definiowane są bowiem jako cechy danego obiektu, rzeczy czy też człowieka, idei w relacji do podmiotu, jego potrzeb, dążeń i zainteresowań. W tym sensie wartości mają charakter subiektywny. Wartości mogą też oznaczać ogólną przyjętą regułę wyznaczającą wzorce zachowania w danej kulturze czy społeczeństwie, którą członkowie tego społeczeństwa skłonni są wysoko cenić. Tego typu wartości – wartości społeczne wyznaczają podstawowe zasady, wokół których integrują się cele indywidualne i zbiorowe danej społeczności. Typowymi przykładami tak pojmowanych wartości są wolność, sprawiedliwość, wykształcenie (zob. Reber 2000). Wartości postrzegamy, jak już wspomniano, jako subiektywne – istniejące, jako cenne, w świadomości ludzkiej, ale możemy je identyfikować również jako obiektywne. Jako obiektywne utożsamiane są z wytworami środowiska naturalnego lub społecznego, które będąc elementami tych środowisk są dla danych ludzi szczególnie cenne ze względu na swoje walory (Sztumska, Sztumski 2002). Wartości mają przy tym – jak zauważa Janusz Homplewicz – *podwójną naturę: posiadają one swą warstwę intelektualną, co rozum poznaje, a sumienie ocenia oraz warstwę emocjonalną – co sprawia, że czytelnicy są one także dla pożądań emocji i uczuć, że się je pragnie i pożąda* (Homplewicz 1996, s. 58).

Człowiek żyjąc zarówno w środowisku naturalnym, jak i społecznym styka się w obu w tych środowiskach z dużą liczbą różnorodnych tworów przyrody oraz wytworów pracy ludzkiej. Jednak nie wszystkich spośród nich – materialnych, jak i niematerialnych – z jednakową mocą pożąda. Ponadto nie wszystkie z nich ocenia w taki sam sposób, nawet jeśli jest przekonany o wyjątkowej ich przydatności dla własnego rozwoju. Tylko niektórym przypisuje szczególną wartość, uznając je za wyjątkowo cenne ze względu na swoiste właściwości, jakie w jego przekonaniu posiadają. Zatem wartość dla danego człowieka stanowi zawsze to, co dla niego pozostaje cenne – cenne w wymiarze trwałym, cenne chwilowo, okazjonalnie czy w określonych warunkach, w określonej sytuacji. Należy zgodzić się z twierdzeniem Bożeny i Janusza Sztumskich, że człowiek był i pozostaje źródłem wartości w tym sensie, iż tylko to staje się wartością, co on za takie uznaje (Sztumska, Sztumski 2002).

W prowadzonych rozważaniach dotyczących wartości owe wartości utożsamiamy ze składowymi środowiska społecznego (materialnymi i niematerial-

nymi) uznawanymi i ocenianymi przez studentów studiów niestacjonarnych w sposób subiektywny jako ważne i/lub cenne w ich życiu.

Cel badań

Podjętując badania, przyjęliśmy następujące założenia: wybór wartości i ich uznawanie są uwarunkowane sytuacją ekonomiczną, poziomem wykształcenia, wiekiem, światopoglądem danych osób; wartości inspirują ludzi nie tylko do określonych działań, ale również do wyężonej aktywności i staranności w obrębie owych działań; każdy człowiek kieruje się uznawanymi przez siebie wartościami, które nadają sens jego życiu; dzięki wartościom możliwe jest współistnienie ludzi i zachowanie ładu społecznego. Przyjęte założenia pozwoliły na sformułowanie celu prowadzonych badań, który sprowadzał się do poszukiwania odpowiedzi na następujące pytania: Które z wyodrębnionych składowych życia społecznego uznają respondenci za najcenniejsze? W jakim stopniu kobiety i mężczyźni różnią się w ocenie wyodrębnionych wartości? Które z wartości ulegają zmianie wraz z wiekiem respondentów? Czy miejsce zamieszkania respondentów różnicuje ich pod względem uznawanych wartości? W jakim zakresie sytuacja materialna respondentów współdecyduje o preferowanych przez nich wartościach?

Materiał i metoda

Badania prowadziliśmy od października 2012 roku do czerwca 2013 roku wśród studentów drugiego roku studiów licencjackich niestacjonarnych we wrocławskich uczelniach publicznych i niepublicznych. Badaniami objęliśmy 178 studentów (w tym 124 kobiety i 54 mężczyzn). Średni wiek badanych to 25,5 lat (najstarszy 49 lat, najmłodszy 18 lat). Licea ogólnokształcące ukończyło 80 osób, natomiast średnie szkoły zawodowe 98 osób. Ze wsi pochodziło 54 respondentów, z małych miast o liczbie mieszkańców do 20 tys. pochodziło 48 respondentów, natomiast z miast średnich o liczbie mieszkańców 20–100 tys. pochodziło 59 respondentów oraz 17 studentów pochodziło z miasta o liczbie powyżej 100 tys. mieszkańców. Sytuację materialną swojej rodziny w sposób subiektywny oceniło jako dostateczną 60 respondentów, jako dobrą 100 respondentów i jako bardzo dobrą 18 respondentów. Żaden z respondentów nie postrzegał jej jako złej lub bardzo złej.

Metodą stosowaną w prowadzonych badaniach był sondaż diagnostyczny (Pilch, Bauman 2001, s. 79–82). Przy gromadzeniu danych jako narzędzie badawcze wykorzystano kwestionariusz ankiety w opracowaniu własnym. Arkusz kwestionariusza, oprócz pytań służących zasadniczym celom diagnostycznym, zawierał także pytania o płeć, wiek, rodzaj ukończonej szkoły średniej, miejsce zamieszkania, subiektywną ocenę (w skali: bardzo dobra, dobra, dostateczna, zła, bardzo zła) sytuacji materialnej rodziny. W części zasadniczej kwestiona-

riusza zamieszczono pytania (z możliwością wyboru od jednej do trzech z wielu zaproponowanych odpowiedzi); pytania – skale (umożliwiające ocenę w skali od 0 do 5 pkt każdej z zaproponowanych odpowiedzi) oraz pytania otwarte.

W niniejszej publikacji uwzględniliśmy odpowiedzi na jedno z pytań kwestionariusza. Odpowiedzi identyfikowały wartości życia społecznego i oceniane były przez respondentów w skali od 0 do 5 pkt. W analizie danych empirycznych posłużyliśmy się średnią arytmetyczną, odchyleniem standardowym oraz wskaźnikami istotności różnic między dwiema średnimi dla prób niezależnych.

Analiza wyników badań

Wartości w ocenie ogółu badanych studentów oraz rozdzielnie kobiet i mężczyzn

Analizując dane empiryczne, ujawniliśmy, że studenci w najwyższym stopniu (tabela 1) wśród dwudziestu wyodrębnionych składowych życia społecznego cenią zdrowie (średnia 4,89). Zdrowie jako najwyższe dobro człowieka docenione zostało niemal w równym stopniu przez studiumujące kobiety jak i mężczyzn, przy jednoczesnej wysokiej zgodności w ocenach indywidualnych, o czym świadczy minimalne odchylenie standardowe (ogół badanych 0,40; kobiety 0,39; mężczyźni 0,41).

Wartością o bardzo dużym znaczeniu dla badanych jest rodzina (średnia 4,76). Niemniej jednak rodzina w ocenie kobiet stanowi wyższą wartość (średnia 4,81) niż w ocenie mężczyzn (średnia 4,63). Ponadto kobiety w postrzeganiu pozytywnych walorów rodziny są w miarę jednomyślne, o czym świadczy niewielkie odchylenie standardowe (0,48), natomiast mężczyźni w tej ocenie różnią się znacznie (odchylenie standardowe 0,90). Ujawnione różnice (0,18) w postrzeganiu wartościowych cech rodziny przez kobiety i mężczyzn nie należą do statystycznie istotnych, wskazują jednak na kulturowe uwarunkowania świadczące o nadrzędnej roli kobiet (matek, żon, babć) przejawianej w trosce o rodzinę i jej właściwe funkcjonowanie.

Kolejną składową, którą dostrzeżono jako wartościową w życiu społecznym jest odpowiedzialność (średnia ogółu badanych 4,75). Odpowiedzialności podobnie jak rodzinie wyższą wartość przypisują kobiety (średnia 4,83) niż mężczyźni (średnia 4,56), przy jednocześnie znacznie większym zróżnicowaniu międzyosobniczym mężczyzn niż kobiet (odchylenia standardowe odpowiednio: 0,66 i 0,38). Ujawniona różnica między kobietami i mężczyznami w postrzeganiu odpowiedzialności jako cennej wartości w życiu ma znamiona statystycznie istotnej na poziomie $p < 0,05$. Przyjmując, że badani utożsamiają się z subiektywną oceną danej składowej życia społecznego jako ważnej lub nieważnej w ich percepcji, to na podstawie zgromadzonych danych możemy zauważyć, że kobiety – w sensie ogólnym – należą do osób bardziej odpowiedzialnych niż mężczyźni.

Wśród składowych życia społecznego wysoko ocenionych przez studentów studiów niestacjonarnych na uwagę zasługuje szacunek (4,72). Jednak szacunek, jak wynika z danych empirycznych, ma znacznie większą wartość w ocenie kobiet (4,81) niż mężczyzn (4,54). Różnica ta jest statystycznie istotna ($p < 0,05$), ponadto w ocenie szacunku jako wartości życiowej bardziej jednomyślnie są kobiety niż mężczyźni, o czym świadczy odchylenie standardowe (kobiet 0,45; mężczyzn 0,91). Wysoką rangę dla badanych ma także sprawiedliwość (4,74), przy czym sprawiedliwość ważniejsza jest dla kobiet (4,78) niż mężczyzn (4,63), ponadto mężczyźni są bardziej zróżnicowani w ocenie tej składowej życia społecznego niż kobiety (odchylenie standardowe w kolejności: 0,45 i 0,71).

Tabela 1. Wartości w ocenie ogółu badanych studentów oraz rozdzielnie kobiet i mężczyzn

Wartości wg hierarchii ważności ogółu badanych studentów	Rodzaj próby i jej liczebność			Różnice w ocenie wartości przez kobiety i mężczyzn (poziom istot- ności)
	Badani ogó- łem (N = 178)	Kobiety (n = 124)	Mężczyźni (n = 54)	
	Średnia (odchylenie standardowe)			
Zdrowie	4,89 (0,40)	4,90 (0,39)	4,85 (0,41)	0,05
Rodzina	4,76 (0,64)	4,81 (0,48)	4,63 (0,90)	0,18
Odpowiedzialność	4,75 (0,50)	4,83 (0,38)	4,56 (0,66)	0,27 ($p < 0,05$)
Sprawiedliwość	4,74 (0,55)	4,78 (0,45)	4,63 (0,71)	0,15
Szacunek	4,72 (0,64)	4,81 (0,45)	4,54 (0,91)	0,27 ($p < 0,05$)
Dobra praca	4,67 (0,69)	4,67 (0,65)	4,67 (0,78)	0,00
Prawda	4,63 (0,63)	4,66 (0,61)	4,57 (0,66)	0,09
Czas wolny	4,44 (0,74)	4,40 (0,74)	4,52 (0,75)	0,12
Wykształcenie	4,44 (0,75)	4,48 (0,67)	4,35 (0,91)	0,13
Mądrość życiowa	4,38 (0,77)	4,40 (0,71)	4,33 (0,89)	0,07
Pracowitość	4,33 (0,80)	4,40 (0,66)	4,15 (1,04)	0,25
Bezpieczeństwo socjalne	4,21 (0,90)	4,27 (0,82)	4,07 (1,06)	0,20
Pieniądze	4,17 (0,83)	4,19 (0,75)	4,13 (1,01)	0,06
Tolerancja dla odmienności	3,97 (1,09)	4,19 (0,88)	3,46 (1,34)	0,73 ($p < 0,001$)
Wolny rynek	3,84 (0,86)	3,85 (0,77)	3,83 (1,06)	0,02
Tradycje narodowe	3,61 (1,11)	3,51 (1,05)	3,85 (1,22)	0,34
Bezinteresowność	3,40 (1,37)	3,51 (1,36)	3,15 (1,35)	0,36
Dobre relacje sąsiedzkie	3,39 (1,25)	3,36 (1,18)	3,46 (1,41)	0,10
Władza	3,06 (1,19)	3,11 (1,12)	2,93 (1,33)	0,18
Religia	2,99 (1,45)	3,07 (1,43)	2,81 (1,48)	0,26

Źródło: opracowanie własne.

Charakterystyczną wartością wysoko ocenioną przez badanych jest dobra praca (średnia 4,67). Godny podkreślenia jest fakt, że dobra praca taką samą wartość stanowi dla kobiet i mężczyzn, o czym świadczą identyczne oceny średnie (tabela 1). Ponadto w odniesieniu do wartości odnoszących się do pracy porównywalne jest odchylenie standardowe ogółu badanych studentów, grup kobiet i mężczyzn, co z kolei dowodzi zbieżności w indywidualnej ocenie znaczenia pracy jako wartości wysoko cenionej. Nie powinien budzić specjalnego zaskoczenia fakt, że dobra praca jest wartością wysoko cenioną i to w równym stopniu przez kobiety i przez mężczyzn. Żyjemy bowiem w czasach równouprawnienia płci i nieograniczonego dostępu do rynku pracy, zaś historyczne uwarunkowania ról przypisanych wyłącznie kobietom lub mężczyznom odchodzą w przeszłość. Natomiast dobra praca kojarzona jest ze zdobywaniem niezbędnych środków finansowych, które są wyznacznikami poziomu egzystencji pracownika oraz źródłem korzystania z różnorodnych dóbr współczesnego świata. Praca może być postrzegana jako szczególna wartość (autoteliczna) i jednocześnie jako środek do uzyskania innych wartości w życiu człowieka – wartość instrumentalna (zob. Furmanek 2013).

Kolejnymi składowymi życia społecznego wysoko ocenianymi przez studentów (średnia od 4,63 do 4,38) są: prawda, czas wolny, wykształcenie, mądrość życiowa. W postrzeganiu tych składowych jako wartości cenionych nie ujawniono wyraźnych dysproporcji między kobietami i mężczyznami. Również wysoko została oceniona przez badanych (4,33) pracowitość. Wyższą jednak rangę pracowitości nadają kobiety (4,40), przy niewielkim zróżnicowaniu ocen indywidualnych (odchylenie standardowe 0,66), niż mężczyźni (4,15) przy znacznie wyższym zróżnicowaniu w ocenie tej cechy (odchylenie standardowe 1,04). Co prawda różnica (0,25) w postrzeganiu pracowitości przez kobiety i mężczyzn mieści się w granicach błędu statystycznego, niemniej jednak wyniki badań wskazują, że pracowitość jest cechą częściej występującą wśród kobiet niż mężczyzn. Składowymi życia społecznego, których wartość badani studenci wycenili na ocenę średnią 4,21 i 4,17 są bezpieczeństwo socjalne i pieniądze. Pieniądze, jak wynika z danych empirycznych niemal w równym stopniu są ważne dla kobiet i mężczyzn, natomiast bezpieczeństwo socjalne wyżej cenią kobiety (4,27) niż mężczyźni (4,07). Ponadto w postrzeganiu bezpieczeństwa socjalnego jako wartości kobiety są bardziej jednomyślne niż mężczyźni, o czym świadczy odchylenie standardowe (0,82 i 1,06).

Za mniej wartościowe, bo mieszczące się w przedziale ocen średnich 3,97–3,06, studenci uznali takie składowe życia społecznego, jak: tolerancję dla odmienności, wolny rynek, tradycje narodowe, bezinteresowność, dobre relacje sąsiedzkie oraz władzę. Tolerancja dla odmienności w dużo wyższym stopniu ważniejsza jest dla kobiet, o czym świadczy ocena średnia 4,19 niż dla mężczyzn (3,46). W tym wypadku różnica w postrzeganiu tolerancji dla odmienności jako wartości, przez kobiety i mężczyzn, jest statystycznie istotna na poziomie $p < 0,001$. Ponadto mężczyźni w tej ocenie różnią się w znacznym stopniu

między sobą, o czym świadczy odchylenie standardowe 1,34, zaś w przypadku kobiet odchylenie wynosi 0,88. Wolny rynek, sądząc po ocenie średniej, jest w jednakowym stopniu ważny dla kobiet i mężczyzn, choć mężczyźni są w tej ocenie znacznie bardziej zróżnicowani niż kobiety. Tradycje narodowe natomiast są ważniejsze dla mężczyzn (średnia ocena 3,85) niż dla kobiet (3,51), choć mężczyźni w tej ocenie są bardziej zróżnicowani od kobiet. I odwrotnie niż przy ocenie tradycji narodowych, bezinteresowność jest bardziej ważna dla kobiet (3,51) niż dla mężczyzn (3,15), przy podobnym zróżnicowaniu międzyosobniczym. Porównywalne, choć niezbyt wysokie oceny – kobiet i mężczyzn – odnotowaliśmy w odniesieniu do ważności dobrych relacji sąsiedzkich. Dość niska ocena może świadczyć o tym, że zaabsorbowani swoimi problemami dnia codziennego nie przywiązujemy zbyt dużej wagi do kontaktów z sąsiadami. Władza jako wartość życiowa nie cieszy się również zbyt dużym uznaniem badanych (średnia ocena 3,06). Okazuje się natomiast, że kobiety większą rangę przypisują władzy jako wartości życiowej niż mężczyźni.

Wśród wyodrębnionych składowych życia społecznego najniżej została oceniona religia (ocena średnia 2,99). Nieco wyżej religię oceniły kobiety (3,07) niż mężczyźni (2,81), nie jest to różnica na poziomie statystycznie istotnym, ale może świadczyć o tym, że religia w życiu kobiet ma większe znaczenie niż w życiu mężczyzn. Ponadto studenci w ocenie religii jako wartości życia społecznego są znacznie zróżnicowani, co potwierdza odchylenie standardowe (kobiet 1,43 i mężczyzn 1,48). Dane empiryczne dotyczące religii nie uzasadniają twierdzenia Piotra Brzozowskiego, jakoby na szczycie wartości w Polsce ulokowane były te związane z wiarą w Boga (Brzozowski 2007, s. 283).

Wartości w ocenie studentów różniących się wiekiem

Poddając analizie dane empiryczne z uwzględnieniem wieku respondentów (tabela 2), okazało się, że wiek nie jest zmienną, która różnicuje w sposób istotny badanych studentów w wartościującej ocenie każdej z wyodrębnionych składowych życia społecznego. Wiek różni studentów między innymi w postrzeganiu szacunku jako wartości. Studenci młodsi (wiek 18–25 lat) szacunek uznali jako ważny, czego dowodzi ocena średnia 4,67, ale mniej wartościowy niż studenci starsi, tzn. w wieku 26–49 lat (ocena średnia 4,87). Różnica w postrzeganiu szacunku jako wartości życiowej między wydzielonymi próbami studentów jest statystycznie znamienne na poziomie $p < 0,05$. Ponadto zróżnicowanie międzyosobnicze w ocenie tej wartości jest znacznie większe w próbie studentów młodszych niż starszych, o czym świadczy odchylenie standardowe (0,73 i 0,34).

Tabela 2. Wartości w ocenie studentów różniących się wiekiem

Wartości wg hierarchii ważności ogółu badanych studentów	Rodzaj próby i jej liczebność			Różnice w ocenie wartości przez studentów w różnym wieku (poziom istotności)
	Badani ogółem (N = 178)	Studenci w wieku 18–25 lat (n = 126)	Studenci w wieku 26–49 lat (n = 52)	
	Średnia (odchylenie standardowe)			
Zdrowie	4,89 (0,40)	4,90 (0,38)	4,85 (0,46)	0,05
Rodzina	4,76 (0,64)	4,71 (0,71)	4,88 (0,47)	0,17
Odpowiedzialność	4,75 (0,50)	4,71 (0,54)	4,85 (0,41)	0,14
Sprawiedliwość	4,74 (0,55)	4,71 (0,59)	4,81 (0,40)	0,10
Szacunek	4,72 (0,64)	4,67 (0,73)	4,87 (0,34)	0,20 (p<0,05)
Dobra praca	4,67 (0,69)	4,65 (0,69)	4,71 (0,72)	0,06
Prawda	4,63 (0,63)	4,59 (0,66)	4,75 (0,56)	0,16
Czas wolny	4,44 (0,74)	4,40 (0,76)	4,52 (0,73)	0,12
Wykształcenie	4,44 (0,75)	4,42 (0,80)	4,48 (0,67)	0,06
Mądrość życiowa	4,38 (0,77)	4,29 (0,81)	4,62 (0,57)	0,33 (p<0,01)
Pracowitość	4,33 (0,80)	4,29 (0,86)	4,42 (0,70)	0,13
Bezpieczeństwo socjalne	4,21 (0,90)	4,09 (0,97)	4,50 (0,70)	0,41 (p<0,01)
Pieniądze	4,17 (0,83)	4,17 (0,88)	4,17 (0,79)	0,00
Tolerancja dla odmienności	3,97 (1,09)	3,93 (1,16)	4,08 (0,88)	0,15
Wolny rynek	3,84 (0,86)	3,87 (0,92)	3,77 (0,76)	0,10
Tradycje narodowe	3,61 (1,11)	3,50 (1,18)	3,88 (0,92)	0,38 (p<0,05)
Bezinteresowność	3,40 (1,37)	3,29 (1,39)	3,67 (1,28)	0,38 (p<0,05)
Dobre relacje sąsiedzkie	3,39 (1,25)	3,26 (1,28)	3,71 (1,05)	0,45 (p<0,05)
Władza	3,06 (1,19)	3,10 (1,21)	2,96 (1,19)	0,14
Religia	2,99 (1,45)	2,83 (1,52)	3,40 (1,12)	0,57 (p<0,01)

Źródło: opracowanie własne.

Ujawniliśmy również różnice (na takim samym poziomie istotności) w ocenie takich wartości jak: tradycje narodowe, bezinteresowność oraz dobre relacje sąsiedzkie. Faktem jest, że owe wartości wyżej cenią studenci starsi niż młodsi, co potwierdzają oceny średnie. Studenci starsi są także bardziej jednomyślni w postrzeganiu tych wartości niż studenci młodsi, na co wskazuje niższe odchylenie standardowe w przypadku pierwszych, a wyższe w przypadku drugich.

Natomiast różnicę na poziomie statystycznie istotnym (p<0,01) między studentami młodszymi i starszymi ujawniliśmy w ocenie takich wartości jak: mądrość życiowa, bezpieczeństwo socjalne i religia. Każdą z tych wartości znacznie wyżej cenią studenci starsi niż młodsi. Ponadto w ocenie tej bardziej jednomyślni są ci pierwsi. Wartością, która w najwyższym stopniu pod względem jej postrzegania różni grupy wiekowe jest religia. Różnica w ocenie średniej (0,57)

między młodszą grupą studentów i tą starszą nie dość, że jest największa spośród wszystkich, to również jest znacznie większa niż następna pod względem wielkości różnica (0,45) dzieląca studentów młodszych i starszych dotycząca oceny takiej wartości, jak dobre relacje międzysąsiedzkie. Natomiast wartością, co do której istnieje pełna zgodność w postrzeganiu młodszych i starszych studentów, są pieniądze. Świadczą o tym oceny średnie i niewielkie – porównywalne w obu próbach – odchylenia standardowe.

Wartości w ocenie studentów różniących się miejscem zamieszkania

Analizie ocen składowych życia społecznego z uwzględnieniem miejsca zamieszkania poddaliśmy dwie próby, mianowicie studentów mieszkających na wsi i studentów zamieszkałych w dużym mieście (więcej niż 100 tys. mieszkańców). Taki sposób prezentacji i interpretacji danych (tabela 3) uznaliśmy za właściwy, celowo pomijając studentów – mieszkańców miast małych i średnich, a skupiając swoją uwagę na mieszkańcach wsi i dużego miasta.

Tabela 3. Wartości w ocenie studentów różniących się miejscem zamieszkania

Wartości wg hierarchii ważności ogółu badanych studentów	Rodzaj próby i jej liczebność			Różnice w ocenie wartości przez studentów różniących się miejscem zamieszkania (poziom istotności)
	Badani ogółem (N=178)	Wieś (n=54)	Miasto powyżej 100 tys. mieszkańców (n=17)	
	Średnia (odchylenie standardowe)			
Zdrowie	4,89 (0,40)	4,93 (0,26)	4,71 (0,69)	0,22
Rodzina	4,76 (0,64)	4,72 (0,66)	4,59 (1,00)	0,13
Odpowiedzialność	4,75 (0,50)	4,83 (0,38)	4,47 (0,80)	0,36
Sprawiedliwość	4,74 (0,55)	4,76 (0,47)	4,59 (0,62)	0,17
Szacunek	4,72 (0,64)	4,70 (0,54)	4,71 (0,59)	0,01
Dobra praca	4,67 (0,69)	4,74 (0,52)	4,47 (0,87)	0,27
Prawda	4,63 (0,63)	4,80 (0,41)	4,29 (0,85)	0,51 (p<0,05)
Czas wolny	4,44 (0,74)	4,30 (0,79)	4,35 (0,70)	0,05
Wykształcenie	4,44 (0,75)	4,52 (0,61)	4,18 (0,88)	0,34
Mądrość życiowa	4,38 (0,77)	4,37 (0,62)	4,18 (1,13)	0,19
Pracowitość	4,33 (0,80)	4,57 (0,57)	3,71 (1,16)	0,86 (p<0,01)
Bezpieczeństwo socjalne	4,21 (0,90)	4,11 (0,79)	4,06 (1,09)	0,05
Pieniądze	4,17 (0,83)	4,02 (0,86)	4,18 (0,73)	0,16
Tolerancja dla odmienności	3,97 (1,09)	4,07 (1,27)	4,12 (0,86)	0,05
Wolny rynek	3,84 (0,86)	3,89 (0,82)	3,71 (1,21)	0,18
Tradycje narodowe	3,61 (1,11)	3,61 (1,07)	3,53 (1,01)	0,08
Bezinteresowność	3,40 (1,37)	3,44 (1,46)	3,35 (1,41)	0,09
Dobre relacje sąsiedzkie	3,39 (1,25)	3,35 (1,07)	2,82 (1,51)	0,53
Władza	3,06 (1,19)	3,11 (1,11)	2,76 (1,35)	0,35
Religia	2,99 (1,45)	3,09 (1,55)	2,06 (1,52)	1,03 (p<0,05)

Źródło: opracowanie własne.

Analizując zatem oceny studentów ze wsi i z dużego miasta dotyczące uznawanych przez nich wartości, ujawniliśmy, że dla studentów mieszkających na wsi bardzo ważna jest prawda, co potwierdza wysoka ocena średnia 4,80. Ponadto w tej wysokiej ocenie prawdy jako wartości studenci są dość jednomyślni, o czym świadczy niewielkie odchylenie standardowe (0,41). Znacznie różniący się od studentów ze wsi w postrzeganiu prawdy jako wartości są studenci mieszkający w dużym mieście (średnia 4,29). Różnica między tymi próbkami ma znamiona statystycznie istotnej ($p < 0,05$), ponadto w owej ocenie studenci z dużego miasta są znacznie zróżnicowani, o czym świadczy odchylenie standardowe 0,85.

Te dwie próby studentów różnią się w wartościującej ocenie religii na takim samym poziomie istotności ($p < 0,05$). Faktem jest, że wśród studentów – mieszkańców wsi – religia nie cieszy się zbyt wysokim uznaniem (ocena średnia 3,09), ale wyższym niż ogółu badanych (2,99) i dużo wyższym niż wśród studentów z dużego miasta (ocena średnia 2,06). Należy jednak podkreślić, że religia jako wartość oceniana jest bardzo różnie (od skrajnie negatywnych ocen do skrajnie pozytywnych) i to zarówno przez mieszkańców wsi, jak i dużego miasta, o czym świadczą odchylenia standardowe w poszczególnych grupach (1,55 i 1,52).

Kolejną składową życia społecznego, która różni na poziomie statystycznie istotnym ($p < 0,01$) te dwie próby studentów jest pracowitość. Pracowitość jako wartość została oceniona bardzo wysoko (4,57) przez studentów – mieszkańców wsi i, co należy podkreślić, przy niewielkim zróżnicowaniu międzyosobniczym (odchylenie standardowe 0,57). Natomiast raczej nisko (3,71) przez studentów z dużego miasta, przy dużym zróżnicowaniu wewnątrz próby (odchylenie standardowe 1,16).

Przez studentów mieszkających na wsi znacznie wyżej niż przez studentów z dużego miasta zostały ocenione takie wartości, jak: odpowiedzialność $4,83 \div 4,47$; wykształcenie $4,52 \div 4,18$; dobre relacje sąsiedzkie $3,35 \div 2,82$; władza $3,11 \div 2,76$. Natomiast pieniądze jako wartość zostały ocenione wyżej przez studentów z dużego miasta (4,18) niż przez studentów – mieszkańców wsi (4,02). W naszym przekonaniu wyższa wartość pieniędzy postrzegana przez studentów mieszkających w dużym mieście wynika z nieograniczonych wręcz możliwości ich wydawania o każdej porze dnia lub nocy, czego na co dzień nie doświadczają studenci mieszkający na wsi. Faktem jest, że ujawnione różnice nie mają znamion statystycznie istotnych, niemniej jednak wskazują na określone tendencje w postrzeganiu określonych wartości przez studentów z wyodrębnionych prób.

Wartości w ocenie studentów różniących się sytuacją materialną rodziny

W analizie danych empirycznych dotyczących studentów o różnej sytuacji materialnej (tabela 4) uwzględniliśmy dwie próby studentów: tych, którzy określili sytuację materialną swojej rodziny jako dostateczną oraz tych, którzy okre-

ślili ją jako bardzo dobrą. Celowo w porównaniach pominęliśmy studentów, którzy uznali sytuację materialną swojej rodziny za dobrą. Studenci z tych dwóch prób porównawczych różnią się na poziomie statystycznie istotnym w ocenie między innymi takich wartości, jak: dobra praca, czas wolny, wykształcenie i wolny rynek. Charakterystyczny jest fakt, że wartością najwyższą cenioną przez studentów z rodzin o bardzo dobrej sytuacji materialnej jest dobra praca (ocena średnia 5,00).

Tabela 4. Wartości w ocenie studentów różniących się sytuacją materialną rodziny

Wartości wg hierarchii ważności ogółu badanych studentów	Rodzaj próby i jej liczebność			Różnice w ocenie wartości przez studentów różniących się sytuacją materialną rodziny (poziom istotności)
	Badani ogółem (N=178)	Materialna sytuacja rodziny – dostateczna (n=60)	Materialna sytuacja rodziny – bardzo dobra (n=18)	
Zdrowie	4,89 (0,40)	4,88 (0,37)	4,94 (0,24)	0,06
Rodzina	4,76 (0,64)	4,73 (0,71)	4,72 (0,96)	0,01
Odpowiedzialność	4,75 (0,50)	4,78 (0,49)	4,61 (0,61)	0,17
Sprawiedliwość	4,74 (0,55)	4,75 (0,51)	4,72 (0,57)	0,03
Szacunek	4,72 (0,64)	4,77 (0,53)	4,83 (0,38)	0,06
Dobra praca	4,67 (0,69)	4,57 (0,79)	5,00 (0,00)	0,43 (p<0,001)
Prawda	4,63 (0,63)	4,75 (0,47)	4,67 (0,59)	0,08
Czas wolny	4,44 (0,74)	4,23 (0,85)	4,61 (0,61)	0,38 (p<0,05)
Wykształcenie	4,44 (0,75)	4,30 (0,79)	4,78 (0,55)	0,48 (p<0,01)
Mądrość życiowa	4,38 (0,77)	4,35 (0,78)	4,11 (1,13)	0,24
Pracowitość	4,33 (0,80)	4,32 (0,77)	4,56 (0,62)	0,24
Bezpieczeństwo socjalne	4,21 (0,90)	4,37 (0,71)	4,44 (0,98)	0,07
Pieniądze	4,17 (0,83)	3,98 (0,83)	4,22 (1,22)	0,24
Tolerancja dla odmienności	3,97 (1,09)	4,07 (1,07)	3,72 (1,53)	0,35
Wolny rynek	3,84 (0,86)	3,85 (0,73)	4,39 (0,61)	0,54 (p<0,01)
Tradycje narodowe	3,61 (1,11)	3,63 (1,19)	3,78 (1,11)	0,15
Bezinteresowność	3,40 (1,37)	3,30 (1,42)	3,44 (1,29)	0,14
Dobre relacje sąsiedzkie	3,39 (1,25)	3,28 (1,12)	3,39 (1,54)	0,11
Władza	3,06 (1,19)	2,95 (1,20)	3,56 (1,15)	0,61
Religia	2,99 (1,45)	2,82 (1,51)	2,94 (1,63)	0,12

Źródło: opracowanie własne.

Dobra praca jako wartość również wysoko została oceniona przez studentów z rodzin o dostatecznej sytuacji materialnej (4,57). Jednak różnica między tymi próbami studentów w postrzeganiu dobrej pracy jako wartości jest w tym przypadku statystycznie istotna na poziomie ufności $p<0,001$. Można domnie-

mywać, że praca w przypadku studentów z rodzin bardzo dobrze sytuowanych, w ich ocenie stanowi tak wysoką wartość, bo przychody z tej pracy pozwalają zaspokoić nie tylko egzystencjalne potrzeby członków rodziny, ale dają poczucie godnego i szczęśliwego życia (Bauman 2007, s. 199). Natomiast dla studentów o dostatecznej sytuacji materialnej praca częstokroć stanowi wysoką wartość dlatego, że w ogóle jest i dostarcza środków finansowych przeznaczanych w pierwszej kolejności na zaspokojenie podstawowych potrzeb rodziny (zob. Sztumska, Sztumski 2002, s. 52–74). Z danych empirycznych wynika, że również czas wolny jest wyżej ceniony przez studentów o bardzo dobrej sytuacji materialnej rodziny (średnia 4,61) niż przez studentów o dostatecznej sytuacji materialnej rodziny (4,43). Różnica w tym przypadku jest znamienna na poziomie ufności $p < 0,05$.

Na wyższym poziomie ufności ($p < 0,01$) różnią się studenci tych dwóch prób w ocenie takich wartości jak wykształcenie i wolny rynek. Owe wartości za bardziej ważne uznają studenci z rodzin o bardzo dobrej sytuacji materialnej, przy podobnym zróżnicowaniu międzyosobniczym w obu próbach. Pragniemy także wskazać, że znacznie wyżej, choć bez znamion różnicy statystycznie istotnej, studenci z rodzin bardzo dobrze sytuowanych postrzegają takie wartości, jak: władza; pieniądze; pracowitość (różnice w ocenie średniej: 0,61; 0,24; 0,24).

Natomiast takie składowe życia społecznego, jak: tolerancja dla odmienności oraz mądrość życiowa znacznie wyżej są oceniane przez studentów z rodzin o niższym statusie materialnym niż z rodzin o statusie bardzo dobrym (różnice w ocenie średniej: 0,35; 0,24). Ponadto bardziej jednomyślni w ocenie tolerancji dla odmienności oraz mądrości życiowej są studenci z rodzin o niższym statusie materialnym niż z rodzin o wyższym, o czym świadczy odchylenie standardowe – w pierwszej próbie: 1,07 i 0,78 oraz w drugiej próbie: 1,53 i 1,13.

Podsumowanie

Znaczenia wartości w życiu każdego człowieka, jak również w dziejach społeczności, nie da się przecenić. To wybór i sposób realizacji wartości współdecyduje o podobieństwach i różnicach między poszczególnymi ludźmi, grupami społecznymi, czy narodami. Każdy człowiek ulega bowiem uznawanym przez siebie wartościom, stanowią one swoiste punkty odniesienia w kreowaniu postaw i zachowań społecznych (Kałużny 2004). Rozstrzygają także o sposobie postrzegania przez człowieka otaczającej rzeczywistości, dokonywaniu rozróżnień na rzeczy ważne i błahe. Uznawane wartości są sprzyjającym warunkiem do wyzwiania i powstrzymywania określonych motywacji, swoistych dążeń ludzkich (Gajda 2008).

Podsumowując wyniki badań, możemy stwierdzić, że najbardziej cenionymi wartościami w życiu studentów studiów niestacjonarnych są (w kolejności od najważniejszych) zdrowie, rodzina, odpowiedzialność, sprawiedliwość, sza-

cunek, dobra praca. Są to, co należy podkreślić, wartości najważniejsze i to zarówno w ocenie ogółu badanych, jak i w ocenie studentów z wyodrębnionych prób z uwzględnieniem płci, wieku, miejsca zamieszkania i sytuacji materialnej rodziny (tabele 1–4). Stanowią najwyższą wartość w hierarchii ważności, pomimo różnic (w tym statystycznie istotnych) między uśrednionymi ocenami studentów z wyodrębnionych prób badawczych. Jednak za najważniejszą wśród wyodrębnionych wartości uznano zdrowie. Trudno się dziwić, bowiem dobre samopoczucie jest źródłem bardzo silnej samoistnej satysfakcji (Sztompka 2003). Ponadto zdrowie człowieka jest podstawą do radzenia sobie ze wszystkimi przeciwnościami i trudnościami spotykanymi w życiu. Dobre zdrowie umożliwia od nikogo niezależne i nieskrępowane funkcjonowanie w rzeczywistości społecznej, jest swoistą przepustką do kreowania i realizowania wielu innych ważnych wartości.

Wysoko cenioną wartością i to nie tylko przez respondentów z Polski, lecz także z innych krajów świata jest rodzina (zob. Jasińska-Kania 2012; Boguszewski 2013). Natomiast wśród badanych studentów rodzina najwyższe uznanie zdobyła w grupie wiekowej (26–49 lat), co może świadczyć, że rodzina jest najważniejsza dla rodziców (matki, ojca). Natomiast dla respondentów stanu wolnego, w wieku przedmałżeńskim, rodzina jest bardzo ważna, niemniej jednak przedkładają nad nią inne priorytety życia społecznego, w tym momencie ważniejsze niż rodzina. Badani studenci ocenili także bardzo wysoko takie wartości, jak: odpowiedzialność, sprawiedliwość, szacunek. Wartości te – choć trudne w jednoznacznym ich definiowaniu – w odbiorze społecznym zawsze kojarzone są z zachowaniami pozytywnymi, zachowaniami godnymi człowieka.

Najniżej natomiast w hierarchii ważności zostały ocenione takie wartości jak: religia, władza, dobre relacje sąsiedzkie i bezinteresowność (tabele 1–4). Zatem w odbiorze badanych są to wartości mało istotne w funkcjonowaniu w przestrzeni życia społecznego. Religia, co należy podkreślić, tradycyjnie należała do wartości wysoko cenionych przez polskie społeczeństwo, jednak od 2005 roku odnotowujemy przypisywanie mniejszego znaczenia religii na rzecz innych wartości (por. Jasińska-Kania 2012, Boguszewski 2013).

Na podstawie analizy danych empirycznych stwierdzamy, że kobiety wyżej od mężczyzn cenią: odpowiedzialność, szacunek i tolerancję dla odmienności. Natomiast studenci starsi (wiek 26–49 lat) wyżej niż młodsi (wiek 18–25 lat), cenią: szacunek, mądrość życiową, bezpieczeństwo socjalne, tradycje narodowe, bezinteresowność, dobre relacje sąsiedzkie, religię. Z kolei studenci mieszkający na wsi za ważniejsze w życiu od studentów mieszkających w dużym mieście uznają prawdę, pracowitość i religię. Zaś dla studentów z rodzin o bardzo dobrym statusie materialnym znacznie wyższą wartość niż dla studentów z rodzin o dostatecznej sytuacji materialnej przedstawiają: dobra praca, czas wolny, wykształcenie, wolny rynek.

W prowadzonych badaniach, w analizie danych empirycznych uwzględniliśmy wartości deklarowane, natomiast w praktyce oprócz deklarowanych spoty-

kamy się z wartościami wyznawanymi i realizowanymi. Wartości deklarowane są raczej pragnieniami badanych, przemyśleniami ujawnianymi pod wpływem osobistych doświadczeń, natomiast realizowane podlegają różnym uwarunkowaniom (zakłóceniom) zewnętrznym. Stąd między deklarowanymi wartościami a ich realizacją mogą istnieć znaczne rozbieżności. Mimo to wyniki badań, choć dotyczą wartości deklarowanych, dostarczają wiedzy o bardziej lub mniej cennych atrybutach życia społecznego.

Bibliografia

1. Baudrillard J. (2001), *Rozmowy przed końcem*, Wydawnictwo Sic! Warszawa.
2. Bauman Z. (2007), *Szanse etyki w zglobalizowanym świecie*, przekład: J. Konieczny. Wydawnictwo „Znak”, Kraków.
3. Boguszewski R. (2013), *Wartości i normy*, Komunikat z badań CBOS, dostępny na: www.cbos.pl (14.01.2014).
4. Brzozowski P. (2007), *Wzorcowa hierarchia wartości – polska, europejska czy uniwersalna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
5. Furmanek W. (2013), *Humanistyczna pedagogika pracy. Praca człowieka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów.
6. Gajda J. (2008), *Wartości w wychowaniu*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa, tom VII, s. 38–41.
7. Homplewicz J. (1996), *Etyka pedagogiczna*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Rzeszów.
8. Jasińska-Kania A. (2012), *Zmiany wartości Polaków a procesy transformacji, europeizacji i globalizacji*, [w:] A. Jasińska-Kania (red.), *Wartości i zmiany. Przemiany postaw Polaków w jednoczącej się Europie*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa, s. 318–341.
9. Kałużny R. (2004), *Wartości w życiu człowieka*, „Kwartalnik Towarzystwa Uniwersytetów Ludowych”, nr 3, s. 28–34.
10. Reber A.S. (2000), *Słownik psychologii*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
11. Sztompka P. (2003), *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Wydawnictwo „Znak”, Kraków.
12. Sztumska B., Sztumski J. (2002), *Człowiek w świecie wartości*, Wydawnictwo Gnome, Katowice.
13. Pilch T., Bauman T. (2001), *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.

Values recognized by part-time students

Key words: values, objective values, subjective values, part-time programmes of study.

Summary: In the article we analyze values recognized by part-time students. We present and interpret the results of research focused on the following questions: Which values of social life – objective and subjective – the respondents consider as the most important? To what extent do men and women differ in the assessment

of specific values? Which values change with the age of respondents? Does the place of residence of respondents differentiate them in terms of recognized values? To what extent does the material situation of respondents influence their preferred values? The study covered 178 of second-year students of part-time bachelor degree programmes of study from public and private higher education institutions in Wrocław.

Dane do korespondencji:

Prof. DSW dr hab. Ryszard Kałużny

Dolnośląska Szkoła Wyższa

Instytut Pedagogiki Specjalnej

ul. Strzegomska 55

53-611 Wrocław

e-mail: ryszard_kaluzny@op.pl

mgr Łukasz Kałużny

doktorant Uniwersytetu Wrocławskiego

e-mail: lukas.kaluzny@gmail.com

Aleksandra Litawa

CHÓRZYŚCI AMATORZY O SWOIM UCZESTNICTWIE W ZESPOLE (komunikat z badań)

Słowa kluczowe: amatorska działalność artystyczna, chór, uczenie się w czasie wolnym

Streszczenie: Celem artykułu jest przedstawienie niektórych wyników badań własnych, dotyczących opinii osób dorosłych – uczestników krakowskich chórów na temat zdobywanej przez nich wiedzy i umiejętności dzięki aktywności w amatorskich zespołach śpiewaczych. Prezentowane w artykule wyniki badań mają charakter ilościowy i stanowią wycinek szerszych badań autorki nad procesem oddziaływania sztuki (a dokładniej muzyki) i zespołu artystycznego na człowieka.

Amatorską działalność artystyczną rozumieć można jako wszelkie czynności podejmowane przez jednostkę w obrębie danej dziedziny sztuki z pobudek czysto miłośniczych, dobrowolnie, dla przyjemności i chęci własnego rozwoju. Warto zaznaczyć, że w niektórych środowiskach (np. artystycznych) termin *amatorstwo* ma konotacje negatywne, jako synonim bylejakości, niestaranności, braku profesjonalizmu w wykonywanej pracy itd. Zupełnie inaczej sytuacja wygląda w pedagogice, gdzie terminy *amator* czy *działalność amatorska* postrzega się pozytywnie.

Informacje metodologiczne

Celem artykułu jest przedstawienie opinii uczestników krakowskich chórów amatorskich na temat poznawczych i kształcących walorów uczestnictwa osób dorosłych w tego rodzaju zespołach śpiewaczych. Prezentowane w artykule wyniki badań mają charakter ilościowy i stanowią wycinek szerszych badań autorki nad procesem oddziaływania sztuki (a dokładniej muzyki) i zespołu artystycznego na człowieka.

Badania przeprowadzono w 17 krakowskich chórach amatorskich, w okresie od października 2011 roku do czerwca 2012 roku. Dobór próby miał charakter celowo-kwotowy. Wyznaczono trzy kategorie zespołów śpiewaczych, do których dobrano grupę badawczą: chóry akademickie, parafialne oraz środowiskowe. Badaniami objęto 5 chórow parafialnych, 6 akademickich i tyleż samo środowiskowych. W celu zebrania danych zastosowano dwie techniki badawcze. Jedną z nich była systematyczna, bezpośrednia obserwacja prób zespołów chóralnych, podczas których chórzyci przygotowywali się do występów. Podstawowym celem obserwacji było poznanie metodyki pracy z zespołem.

Drugą zastosowaną techniką była ankieta. Ankietowani zostali wszyscy obecni na próbach (w czasie przeprowadzania badań) chórzyci (N = 449). Respondentów pytano m.in. o to, jaką wiedzę i umiejętności zdobyli w chorze. Pytania zawarte w kwestionariuszu ankiety wyposażono w kafeterię półotwartą, dysjunktywną.

Charakterystyka badanej grupy

Członkowie amatorskich zespołów chóralnych to przedstawiciele licznych i przeróżnych zawodów, a w przypadku studentów – większości kierunków studiów. W badanej grupie chórzystów największy odsetek stanowiły osoby pracujące zawodowo (40,3%), na drugim miejscu znalazły się osoby studiujące (37,4%). Emeryci i renciści stanowili 19,4% ogółu, obowiązek pracy ze studiami łączyło 1,9% osób. Najmniej wśród chórzystów było osób bezrobotnych (1,0%).

Śpiewacy posiadali wszystkie możliwe poziomy wykształcenia. Jednak znakomita większość osób legitymowała się wykształceniem wyższym (49,7%) i średnim (45,5%), zasadnicze zawodowe posiadało 4,1% osób, podstawowe – 0,7%.

Liczba kobiet i mężczyzn w chórach była zbliżona (odpowiednio 51,4% i 48,6%). Średnia wieku dla badanej próby chórzystów wyniosła 46 lat. Cechy demograficzne społeczności chórzystów przedstawiono w tabelach 1–4.

Tabela 1. Status zawodowy chórzystów

Lp.	Status zawodowy	Chóry							
		akademickie N = 207		parafialne N = 120		środowi- skowe N = 94		ogółem N = 422	
		l.	%	l.	%	l.	%	l.	%
1	Pracujący zawodowo	47	22,7	69	57,0	54	57,4	170	40,3
2	Studenci	150	72,5	7	5,8	1	1,1	158	37,4
3	Studiujący i pracujący	8	3,9	-	-	-	-	8	1,9
4	Emeryci, renciści	-	-	44	36,4	38	40,4	82	19,4
5	Bezrobotni	2	0,9	1	0,8	1	1,1	4	1,0

Źródło: badania własne.

Tabela 2. Poziom wykształcenia chórzystów

Lp.	Poziom wykształcenia	Chóry							
		akademickie N = 224		parafialne N = 121		środowiskowe N = 94		ogółem N = 439	
		l.	%	l.	%	l.	%	l.	%
1	Wyższe	102	45,5	54	44,6	62	66,0	218	49,7
2	Średnie	122	54,5	51	42,1	27	28,7	200	45,5
3	Zasadnicze zawodowe	-	-	14	11,6	4	4,2	18	4,1
4	Podstawowe	-	-	2	1,7	1	1,1	3	0,7

Źródło: badania własne.

Tabela 3. Płeć chórzystów

Lp.	Płeć	Chóry							
		akademickie N = 224		parafialne N = 121		środowiskowe N = 104		ogółem N = 449	
		l.	%	l.	%	l.	%	l.	%
1	Kobiety	141	62,9	67	55,4	23	22,1	231	51,4
2	Mężczyźni	83	37,1	54	44,6	81	77,9	218	48,6

Źródło: badania własne.

Tabela 4. Wiek chórzystów

Lp.	Wiek	Chóry			
		akademickie	parafialne	środowiskowe	ogółem
1	Rozpiętość wieku	19 – 51	20 – 89	26 – 88	19 – 89
2	Średnia wieku dla zespołu	23,4	52,5	62	46

Źródło: badania własne.

Zdaniem badanych ich muzyczne zainteresowania wykraczają poza śpiew w chórze i wiążą się również z innymi formami aktywności. Większość śpiewaków (86,2% osób) przyznała, że regularnie słucha muzyki, spora część (42,8% osób) gra na instrumentach, kolejne 34,3% osób interesuje się tańcem. Warto zwrócić uwagę na fakt, że wśród chórzystów-amatorów znalazła się również grupa hobbystów (8,2%) skoncentrowana na najwyższej formie aktywności artystycznej, czyli tworzeniu muzyki. Dane na temat form aktywności muzycznej podejmowanych przez chórzystów zilustrowano tabelą 5.

Tabela 5. Pozostałe formy aktywności muzycznej chórzystów

Lp.	Forma aktywności	Chóry							
		akademickie N = 224		parafialne N = 121		środowi- skowe N = 104		ogółem N = 449	
		l.	%	l.	%	l.	%	l.	%
1	Słuchanie muzyki	211	94,2	102	84,3	74	71,2	387	86,2
2	Gra na instrumentach	128	57,1	33	27,3	31	29,8	192	42,8
3	Taniec	92	41,1	32	26,4	30	28,8	154	34,3
4	Tworzenie muzyki	32	14,3	-	-	5	4,8	37	8,2

Źródło: badania własne. Ze względu na możliwość udzielenia wielokrotnej odpowiedzi dane nie sumują się do 100%.

Konstruując typową sylwetkę chórzysty-amatora, należy stwierdzić, że jest to osoba aktywna zawodowo (40,3%) lub studiująca (37,4%), z wykształceniem wyższym (49,7%) lub średnim (45,5%), w wieku 46 lat, regularnie słuchająca muzyki (86,2%). Pozostałe dane społeczno-demograficzne są jednostkowo zróżnicowane i nie mogą stać się podstawą uogólnień.

Wiedza zdobywana poprzez członkostwo w chórach

Badani, odpowiadając na pytanie dotyczące wiedzy zdobywanej dzięki uczestnictwu w chórze, najczęściej wymieniali poznanie i przyswojenie słownictwa muzycznego (52,8% osób) oraz elementów muzyki (51,7% osób). Te dwie dziedziny są ze sobą ściśle powiązane – wszak poznanie elementów muzyki łączy się ze znajomością ich nazewnictwa. Z przeprowadzonych obserwacji wynika, że większość dyrygentów w kontaktach z chórzystami podczas prób posługiwała się fachową terminologią muzyczną. Używano określeń związanych z melodią i harmonią (sekunda, kwinta, fraza, oktawa, krzyżyk, kasownik, dysonans, półton), dynamiką (*piano*, *pianissimo*, *forte*, *fortissimo*, *crescendo*), artykulacją (*legato*, *staccato*, *glissando*, *forzato*), rytmiką (takt, synkopa, ćwierćnuta, fermata, cezura), tempem (*vivo*, *allegro*). Oswajanie chórzystów z terminami muzycznymi przyniosło skutek, czego dowodzą uzyskane wyniki. Niestety, trzech dyrygentów (chóry: środowiskowy i dwa parafialne) w czasie prób w ogóle nie posługiwało się nomenklaturą muzyczną.

Na poznanie literatury chóralnej różnych krajów i epok wskazało 46,3% śpiewaków. Wynik uznać można za stosunkowo niski. W przypadku każdej innej dziedziny wiedzy muzycznej, wskazanej w kwestionariuszu ankiety, istniała możliwość zdobywania informacji z innych źródeł, w drodze samokształcenia. Dostęp do literatury chóralnej jest natomiast ograniczony i utrudniony. Zresztą samo dotarcie do partytur nie oznacza jeszcze ich poznania, szczególnie w przypadku muzyków-amatorów. Z dużą dozą pewności można założyć, że dla większości osób zespół był pierwszym i czasem jedynym miejscem kontaktu z dziełami chóralnymi.

Kolejne 39,6% chórzystów deklaruowało zdobycie wiedzy na temat form muzycznych, 22,5% osób zgromadziło pewien zasób informacji o polskich i zagranicznych kompozytorach. W obu przypadkach, zarówno form muzycznych, jak i kompozytorów, wiedza „przemycana” była chórzystom przy okazji pracy nad danym utworem.

Zaangażowanie w działalność artystyczną wiąże się ze stałym poszerzaniem horyzontów kulturalnych. Część chórzystów (20,3%) podkreślała, że członkostwo w zespole wyposażyło ją w wiedzę na temat organizacji życia muzycznego w kraju. Pewnym źródłem informacji o odbywających się imprezach kulturalnych byli dyrygenci, czyli osoby profesjonalnie związane ze środowiskiem muzycznym. Ponadto chórzyści gromadzili swoją wiedzę na temat życia muzycznego, przede wszystkim regionu, biorąc udział w różnego rodzaju konkursach, festiwalach czy koncertach.

Stosunkowo niewielki odsetek badanych przyznawał się do zdobycia wiedzy na temat folkloru polskiego (13,4% chórzystów) oraz historii muzyki (8,9% osób). W przypadku pierwszego zagadnienia niski wynik można tłumaczyć repertuarem zespołów, który w bardzo małym stopniu uwzględnia utwory folklorystyczne. Powód zaniedbania drugiej kwestii – historii muzyki – był bardzo prozaiczny, wynikał z ograniczeń czasowych. O ile wiedza na temat form muzycznych, elementów muzyki czy warsztatu kompozytora znacznie pomaga w wykonawstwie, o tyle historia muzyki nie ma tu już takiego znaczenia.

W wypowiedziach skategoryzowanych jako *inne* w chórach akademickich (1,8% osób) wskazywano na: *poznanie zasad obowiązujących na konkursach chóralnych* (kobieta, 29 l., rekruter, 5 lat śpiewu w chórze), *zdobycie podstawowej wiedzy o nutach i technikach śpiewu* (kobieta, 23 l., studentka, 10 lat śpiewu w chórach); *podstawową wiedzę na temat dyrygowania* (kobieta, studentka, 8 lat śpiewu w chórze); *teoretyczną wiedzę o zasadach emisji głosu* (kobieta, 26 l., absolwentka kierunku architektura krajobrazu, 5 lat śpiewu w chórze).

W chórach parafialnych odpowiedzi innych niż podane w kwestionariuszu ankiety udzieliło 2,5% chórzystów. Dwie osoby przyznały, że w zespole zdobyły wiedzę teoretyczną na temat techniki śpiewu (kobieta, 25 l., doktorantka, 10 lat śpiewu w chórach; kobieta, 40 l., bibliotekarz, 17 lat śpiewu w chórze), jedna oznajmiła, że w chórze nabyła wiedzę życiową na temat ludzi (kobieta, bibliotekarz, ponad 40 lat śpiewu w chórach).

Z kolei śpiewacy zespołów środowiskowych w kategorii *inne* (2,9% osób) wskazywali na: wiedzę na temat organizacji imprez muzycznych i koncertów (mężczyzna, 63 l., pracownik PKP, dyrekcja CARGO, 53 lata śpiewu w chórach) oraz ogólną wiedzę na temat kultury muzycznej (mężczyzna, 67 l., emerytowany elektronik informatyk, 20 lat śpiewu w chórach). Jedna chórzystka na zajęciach chóru dowiedziała się, a może raczej przekonała, że *śpiewanie przynosi radość* (70 lat, emerytka, 60 lat śpiewu w chórach).

Tabela 6. Wiedza zdobyta w chórach amatorskich

Lp.	Zagadnienie	Chóry							
		akademiczne N = 224		parafialne N = 121		środowi- skowe N = 104		ogółem N = 449	
		l.	%	l.	%	l.	%	l.	%
1	Słownictwo muzyczne	143	63,8	63	52,1	31	29,8	237	52,8
2	Elementy muzyki	120	53,6	68	56,2	44	42,3	232	51,7
3	Literatura chóralna	113	50,4	55	45,5	40	38,5	208	46,3
4	Formy muzyczne	89	39,7	58	47,9	31	29,8	178	39,6
5	Kompozytorzy polscy i zagraniczni	58	25,9	29	24,0	14	13,5	101	22,5
6	Organizacja życia muzycznego w kraju	54	24,1	25	20,7	12	11,5	91	20,3
7	Folklor polski	27	12,1	21	17,4	12	11,5	60	13,4
8	Historia muzyki	20	8,9	13	10,7	7	6,7	40	8,9
9	Inne	4	1,8	3	2,5	3	2,9	10	2,2

Źródło: badania własne. Ze względu na możliwość udzielenia wielokrotnej odpowiedzi dane nie sumują się do 100%.

Analiza wypowiedzi skategoryzowanych jako *inne* pozwala stwierdzić, że w chórach akademickich respondenci udzielający odpowiedzi koncentrowali się tylko na kwestiach muzycznych. Natomiast śpiewacy dwóch pozostałych rodzajów chórow spojrzeli na zagadnienie wiedzy zdobywanej w zespole z nieco szerszej perspektywy. Ich wypowiedzi dotyczyły nie tylko kwestii muzycznych, ale również społecznych czy kulturowych. Dane na temat wiedzy zdobytej w chórach dla ogółu śpiewaków zilustrowano tabelą 6.

Kształtowanie umiejętności badanych chórzystów

Najczęściej wskazywaną przez śpiewaków umiejętnością ukształtowaną na zajęciach chóralnych była poprawna emisja głosu – 78,4% osób przyznało, że w chórze nauczyło się panować nad swoim głosem. To, że umiejętność ta znalazła się na pierwszym miejscu nie powinno dziwić, wszak emisji głosu na próbach (i na dodatkowych zajęciach chóru) poświęca się najwięcej czasu. Zmian w tym zakresie nie dostrzegły u siebie tylko te osoby, które przychodząc do zespołu miały już tę umiejętność opanowaną.

Drugą pod względem ważności umiejętnością wykształconą w chórze, wskazaną przez badanych, była zdolność do współpracy i współdziałania (60,6% osób). Zarówno chórzycy, jak i dyrygenci podkreślają, że każda praca

zespołowa wymaga od zaangażowanych w nią jednostek poczucia odpowiedzialności nie tylko za siebie i swoje poczynania, ale też za ogół. Jeśli pomiędzy członkami zespołu nie ma zrozumienia, gotowości do ustępstw czy kompromisów – nie ma mowy o jakiegokolwiek wspólnej pracy. Atmosfera panująca w zespole bezpośrednio przekłada się na jego osiągnięcia artystyczne, chórzyści doskonale zdają sobie z tego faktu sprawę.

W trzeciej kolejności śpiewacy wskazali na wykształcenie u siebie wycucia tonacji (51,4% osób). Z przeprowadzonych obserwacji wynika, że szczególnie duży nacisk na kwestię idealnego trafienia we właściwą wysokość dźwięku kładło się w dwóch zespołach (akademickim – *Camerata Iagellonica* i środowiskowym – *Hasto*), gdzie ćwiczeniom intonacyjnym dyrygenci potrafili poświęcić bardzo dużo czasu (nawet połowę próby).

Kolejne 48,3% śpiewaków na zajęciach chóru poprawiło swoją dykcję. Niewątpliwą zasługę miały w tym liczne ćwiczenia artykulacyjne proponowane przez większość dyrygentów w czasie rozśpiewania i w trakcie pracy nad utworami.

Stosunkowo duży odsetek chórzystów-amatorów (41,6% osób) przyznał, że nabył w chórze umiejętność czytania zapisu nutowego. Każdy, kto kiedykolwiek grał na instrumencie muzycznym wie, jak wiele pracy i czasu trzeba poświęcić, by opanować tę sztukę. Należy zaznaczyć, że w przypadku uczenia się nut przez śpiewaków chórów amatorskich zmiany w zakresie tej umiejętności dokonywały się głównie w toku samokształcenia.

Najmniej, bo 36,7% chórzystów stwierdziło, że uczestnicząc w zajęciach chóru wykształciło u siebie poczucie rytmu. Zważywszy, że tę umiejętność zaliczyć należy do podstawowych predyspozycji muzycznych wymaganych już na poziomie kandydata na chórzystę, uzyskany wynik można uznać za stosunkowo wysoki. Można przypuszczać, że spora część spośród osób, które wskazały na poczucie rytmu, nie tyle wykształciła w sobie tę zdolność, ile raczej ją udoskonaliła.

Pozostałe umiejętności (2,7% osób), na które wskazywali chórzyści zespołów akademickich to: *interpretacja muzyki* (kobieta, 21 l., studentka, 11 lat śpiewu w chórach); *śpiewanie na głosy* (kobieta, 26 l., niania, 8 lat śpiewu w chórze); *śłuchanie i wsłuchiwanie się w innych* (kobieta, 25 l., nauczycielka, 7 lat śpiewu w chórze), *zwiększenie kontroli nad swoim głosem* (mężczyzna, 21 l., student, 1 rok śpiewu w chórze). Jedna osoba zauważyła, że bardzo wyostrzył jej się słuch (kobieta, 22 l., studentka, 6 lat śpiewu w chórze), inna zrozumiała zasady dyrygentury (kobieta, 22 l., studentka, pół roku śpiewu w chórze).

Dodatkowe umiejętności wskazane przez chórzystów zespołów środowiskowych (2,9% osób), to: *współpraca i współbrzmienie* (mężczyzna, 63 l., pracownik PKP, dyrekcja CARGO, 53 lata śpiewu w chórach); *dobra dykcja oraz umiejętności organizacyjne* (mężczyzna, 57 l., nauczyciel akademicki, 20 lat śpiewu w chórach); *śłuchanie współbrzmień i znajdowanie własnego dźwięku w akordzie* (mężczyzna, 60 l., inżynier elektronik, 20 lat śpiewu w chórach).

W grupie odpowiedzi skategoryzowanych jako *inne* dominowały te zorientowane na muzykę i śpiew. Jedynie w chórach środowiskowych dwie osoby wskazały na kwestie istotne z punktu widzenia funkcjonowania zespołu: umiejętność organizacji i współpracy. Dane na temat umiejętności ukształtowanych w chórach dla ogółu śpiewaków zilustrowano tabelą 7.

Tabela 7. Umiejętności ukształtowane w chórach amatorskich

Lp.	Umiejętność	Chóry							
		akademickie N = 224		parafialne N = 121		środowiskowe N = 104		ogółem N = 449	
		l.	%	l.	%	l.	%	l.	%
1	Poprawnej emisji głosu	183	81,7	103	85,1	68	65,4	352	78,4
2	Współpracy i współdziałania w zespole	139	62,1	72	59,5	61	58,7	272	60,6
3	Wyczucia tonacji	122	54,5	65	53,7	44	42,3	231	51,4
4	Poprawnej artykulacji	138	61,6	44	36,4	35	33,7	217	48,3
5	Czytania zapisu nutowego	88	39,3	57	47,1	42	40,4	187	41,6
6	Poczucia rytmu	84	37,5	44	36,4	36	34,6	165	36,7
7	Inne	6	2,7	0	–	3	2,9	9	2,0

Źródło: badania własne, N = 449. Ze względu na możliwość udzielenia wielokrotnej odpowiedzi dane nie sumują się do 100%.

We wszystkich chórach, niezależnie od ich rodzaju, śpiewacy udzielali prawie takich samych odpowiedzi. Taki stan rzeczy może świadczyć o bardzo podobnym schemacie pracy zespołów, budowanym w oparciu o rzetelny warsztat metodyczny dyrygentów. Jedyna rozbieżność zaistniała w kwestii umiejętności poprawnej artykulacji, która w chórach akademickich okazała się umiejętnością częściej kształconą (wskazywano ją jako 3. w kolejności) niż w dwóch pozostałych rodzajach zespołów, gdzie zajęła miejsce ostatnie. Trudno jednoznacznie zinterpretować uzyskany wynik. Być może ma on związek z większą świadomością muzyczną chórzystów akademickich, która pozwoliła im dostrzec, że artykulacja była na próbach kształcona, a być może rzeczywiście w tej grupie chórow dyrygenci przykładali większą wagę do kształtowania tej umiejętności muzycznej u śpiewaków.

Podsumowanie

Amatorska działalność artystyczna to nie tylko sposób na przyjemne spędzenie czasu wolnego i pomysł na rekreację, to również forma intensywnego kształcenia i wychowania zaangażowanych w nią osób. Uczestnictwo w zespołowej działalności artystycznej związane jest z ciągłym poszerzaniem wiedzy z danej dziedziny sztuki oraz nieustannym kształtowaniem określonych umiejętności jednostki. Amatorski zespół artystyczny to rodzaj środowiska, w którym podstawą działalności jest współdziałanie jednostki z grupą. Jego członkowie wyznają ten sam system wartości, mają podobne potrzeby i aspiracje, w efekcie czego wytwarza się pomiędzy nimi silna więź społeczna. Kształtowane w toku zajęć cechy charakteru przekuwają się na określone predyspozycje społeczne jednostek, wpływają na ich osobowość. Członkowie zespołu poczuwają się do odpowiedzialności za efekty wspólnej pracy. Zdyscyplinowanie, umiejętność zarządzania swoim czasem, zdolność do współpracy i współdziałania – to u uczestników zorganizowanej działalności artystycznej cechy fundamentalne, bez których osiągnięcie założonego przez zespół celu nie byłoby możliwe.

W czasach, w których dzięki licznym i zróżnicowanym źródłom emisji dostępność do zasobów kultury jest nieograniczona, konsument jej dóbr z odbierania „przestawia się” na wybieranie i tworzenie. Zaczyna kreować swój czas wolny i swoje uczestnictwo w kulturze samodzielnie. Globalizacja świata i związane z nią zmiany technologiczne stwarzają człowiekowi nieograniczone możliwości rozwoju. Jednak nie każdy potrafi z nich właściwie korzystać. Wiele osób, mając świadomość powszechnej dostępności różnych form kultury, swoją partycypację w nich odkłada na *później*, które w praktyce często oznacza *nigdy*.

Śpiewacy amatorskich zespołów chóralnych to przykład grupy społecznej, której członkowie potrafili znaleźć swoją własną drogę do samorealizacji. Śpiew w chórze to najbardziej przystępna forma zaspokojenia czynnego kontaktu ze sztuką, która nie wiąże się z żadnymi kosztami (chyba że chór posiada status stowarzyszenia, wtedy należy uiszczać comiesięczne składki, które jednak są niewielkie), nie wymaga od zainteresowanych żadnych formalnych kwalifikacji. Członkiem chóru może zostać każdy miłośnik muzyki (jeśli założyć, że miłośnictwu towarzyszą podstawowe predyspozycje muzyczne, tj. słuch i poczucie rytmu), bez względu na wiek, poziom wykształcenia czy wykonywany zawód.

Uzyskane dane pokazały, że chórzyści to przeważnie osoby o ustabilizowanej pozycji zawodowej i społecznej, co nie powinno dziwić, wszak tylko osoba, której umysł wolny jest od trosk egzystencjalnych może w pełni oddać się swojej pasji. Z kolei stosunkowo wysoki poziom wykształcenia chórzystów może świadczyć o równie wysokim stopniu ich świadomości kulturalnej – w toku edukacji śpiewacy zyskali kompetencje umożliwiające im realizację idei samowychowania.

Badania potwierdziły dodatni wpływ zespołu artystycznego na aktywność edukacyjną jego członków. W wyniku zaangażowania w działalność artystyczną chórzyci poszerzają swoją wiedzę w dziedzinie muzyki i kultury, kształtują w sobie liczne, nie tylko muzyczne, umiejętności. Amatorskie zespoły chóralskie wychodzą naprzeciw założeniom pedagogiki humanistycznej, która wskazuje na konieczność stworzenia człowiekowi optymalnych warunków do edukacji przez całe życie. Uczucie się w czasie wolnym w toku dobrowolnej aktywności związanej z realizacją zainteresowań jednostki z pewnością za takie można uznać.

Amateur choristers on their participation in the band (study report)

Key words: amateur artistic activity, choir, learning in leisure time.

Summary: The aim of the article is to present certain results of own research relating to the opinions of adults – members of Krakow choirs – on the knowledge and skills they acquire through the activity in amateur singing bands. The research results are of quantitative nature and form part of the broader research on the process of art impact (more specifically music) and artistic band on people carried out by the author.

Dane do korespondencji:

Dr Aleksandra Litawa

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

Katedra Projektów Edukacyjnych i Artystycznych IPPiS

ul. Ingardena 4

30-060 Kraków

e-mail: alitawa@wp.pl

Dorota d'Aystetten

METODY NAUCZANIA JĘZYKA OBCEGO NA KURSACH DLA DOROSŁYCH A SAMOOCENA WŁASNYCH POSTĘPÓW I OCENA KURSU

Słowa kluczowe: edukacja dorosłych, kursy językowe, kursy angielskiego, motywacja.

Streszczenie: Na kursach językowych stosuje się różne metody nauczania. Publikacja zawiera aspekty badań uczestnictwa dorosłych w kursach języka angielskiego w Olsztynie i województwie warmińsko-mazurskim. Celem jest ustalenie rozpoznawalności metod nauczania oraz zależności pomiędzy nimi a oceną postępów własnych i kursu.

Badania przeprowadzono w szkołach językowych, ośrodkach kształcenia ustawicznego oraz na uniwersytecie trzeciego wieku. Ustalono rozpoznawalność metod oraz wyżej wymienione zależności.

Wprowadzenie

W Polsce od wielu lat obserwujemy dużą popularność kursów językowych, w tym kursów dla dorosłych. Obecnie kursy językowe dla dorosłych oferowane są przez liczne prywatne szkoły językowe, ośrodki kształcenia ustawicznego czy uniwersytety trzeciego wieku; odbywają się też w firmach i urzędach, często przy współfinansowaniu ze środków unijnych. Dokonując wyboru kursu, potencjalny uczestnik kieruje się zapewne różnymi czynnikami, odróżniającymi daną ofertę od innych. Dla niektórych najważniejsza będzie cena kursu lub lokalizacja szkoły, inni kierują się renomą szkoły czy poleceniem znajomych.

Jednym z takich wyróżników mogłaby też być metoda nauczania stosowana w danej szkole. Celem niniejszej publikacji jest ustalenie, które metody nauczania języka angielskiego są najczęściej stosowane na kursach dla dorosłych, jak duża jest świadomość/rozpoznawalność stosowania danej metody wśród badanych oraz jak uczestnicy kursów językowych oceniają własne postępy

w zakresie mówienia, słuchania i rozumienia czytanych tekstów oraz jak oceniają sam kurs.

Od początku lat dziewięćdziesiątych dwudziestego wieku, kiedy to nastąpił gwałtowny rozwój szkół językowych w Polsce można było zaobserwować istotną ewolucję sposobu, w jaki szkoły reklamowały swoje kursy. Początkowo metoda, którą stosowano przy nauczaniu języków obcych nie była najistotniejszym elementem strategii marketingowej szkół. Podkreślano wyraźnie obecność native speakerów wśród kadry czy dostępność materiałów dodatkowych (kserokopii, testów czy też pomocy audiowizualnych), co zdecydowanie odróżniało szkoły prywatne od placówek państwowych. Później, wraz ze wzrostem świadomości kursantów, przyszedł czas na podkreślanie odpowiedniego wykształcenia i przygotowania pedagogicznego kadry, w tym również native speakerów. Następnie szkoły zaczęły szczyć się spełnieniem wymogów i coraz liczniejszymi certyfikatami rodzimych i zagranicznych organizacji dbających o odpowiednie standardy w nauczaniu języków obcych.

Obecnie metoda, za pomocą której kursanci są uczeni języka, wydaje się być istotnym elementem przekazu, z którym szkoły językowe chcą trafić do potencjalnych kursantów. Deklaracje stosowania metody komunikatywnej, naturalnej, *Callana* bądź też *Direct Method* są częstym elementem kampanii reklamowych. Niektóre z tych metod stały się same w sobie marką – jak na przykład *metoda Callana* – eksponowaną często na równi z nazwą szkoły lub nawet wyrażniej. Wszystkie wyżej wymienione metody są reklamowane jako nowoczesne lub chociaż będące w opozycji do metod tradycyjnych – czyli takich, które wielu dorosłych kursantów może pamiętać ze szkoły publicznej w latach sześćdziesiątych czy siedemdziesiątych ubiegłego wieku. Wszystkie też kładą duży nacisk na komunikację, zwłaszcza ustną.

Metody nauczania języków obcych

Jak podają Jack Richards i Theodore Rodgers, ewolucja metod nauczania języków obcych na przestrzeni dziejów zawsze odzwierciedlała zmiany rozmaitych uwarunkowań historycznych oraz zmiany w potrzebach uczących się ich ludzi. Obecny zwrot ku ustnej kompetencji językowej (w przeciwieństwie do np. kompetencji w rozumieniu czytanych tekstów) może być przykładem takiej zmiany. Łatwość podróżowania, globalizacja biznesu i edukacji, a co za tym idzie, duża częstotliwość kontaktów z partnerami z zagranicy, dostępność różnych form komunikacji telefonicznej i internetowej (np. Skype) powoduje, że ludzie mają wiele okazji do rozmów w języku obcym. Ci sami autorzy podają, iż obecnie aż 60% populacji świata jest dwu- lub wielojęzyczna (Richards, Rodgers 2001). Komunikacja w różnych językach jest zatem powszechna.

Niewątpliwie uczenie się języków obcych istnieje od czasów powstania języków jako takich, jednak określone metody, skodyfikowane i podlegające naukowej analizie pojawiły się dużo później. W czasach nowożytnych pierwszą

opisaną metodą nauczania języka obcego była metoda gramatyczno-tłumaczeniowa (*the Grammar translation method*), służąca początkowo głównie do nauki łaciny i starożytnej greki (czyli języków martwych), potem także innych języków. Polegała ona na wykładaniu regulek gramatycznych w języku ojczystym uczniów, tłumaczeniu zdań i tekstów oraz omawianiu ich pod kątem struktur gramatycznych; skupiała się głównie na pisanej formie języka. Metoda ta była stosowana powszechnie w dziewiętnastym i dwudziestym wieku.

Pod koniec dziewiętnastego wieku nauczyciele zaczęli dostrzegać ograniczenia metody gramatyczno-tłumaczeniowej. Narodził się silny ruch reformatorski (*The Reform Movement*), który miał na celu udoskonalenie nauczania języków obcych, narodziła się też nowa dziedzina nauki – fonetyka. W 1886 roku powołano Międzynarodowe Towarzystwo Fonetyczne (*The International Phonetic Association*), które zatwierdziło pierwszy międzynarodowy alfabet fonetyczny. Jego celem było umożliwienie jednolitego zapisu głosek w różnych językach, a dzięki temu ułatwienie nauki wymowy tych głosek.

Wynikiem ruchu reformatorskiego m.in. we Francji, Niemczech i Anglii było pojawienie się na przełomie stuleci metody naturalnej (*the Natural Method*), która rozwijała się później pod różnymi nazwami. Jej najważniejszym założeniem było używanie w klasie wyłącznie języka nauczanego, docelowego (*target language*), co miało na celu zbliżenie nauki języka obcego jak najbardziej do nauki języka ojczystego. Założenia te leżały u podstaw metod znanych potem jako *Direct Method* lub też metoda Berlitz, wg których gramatyka miała być nauczana w sposób induktywny, a słownictwo podawane za pomocą wskazywania na realne obiekty, obrazki lub za pomocą pantomimy.

Metoda ta przynosiła sukcesy w nauczaniu w prywatnych szkołach językowych, takich jak sieć Berlitz – czyli w małych grupach mocno zmotywowanych uczniów. Państwowy system szkolny nie uwzględniał uwarunkowań tej metody. Szkoły państwowe długo jeszcze wołały posługiwać się metodą gramatyczno-tłumaczeniową.

Roger Brown – psycholog z Harvardu – zauważył też inne problemy wynikające ze ścisłego trzymania się *Direct Method*. Opisał np. lekcję japońskiego, podczas której nauczyciel gimnastykował się i męczył, żeby naprowadzić uczniów na znaczenie jakiegoś słowa. Brown zauważył, że krótkie tłumaczenie na ojczysty język uczniów, niezgodne z *Direct Method*, zaoszczędziłoby jednak wiele czasu i wysiłku obu stronom (Brown 1973).

Wybuch drugiej wojny światowej przyczynił się do kolejnej rewolucji w nauczaniu języków. Pojawiło się gwałtowne zapotrzebowanie armii na znających języki obce wojskowych, którzy mogliby wykonywać misje militarne za granicą. W 1942 roku na potrzeby armii amerykańskiej została opracowana metoda zwana początkowo *The Army Method* (metoda wojskowa). W metodzie tej kładziono szczególny nacisk na naukę mówienia i słuchania oraz podkreślano wagę tworzenia rutyny językowej, uzyskiwanej poprzez wielokrotne głośne powtarzanie zwrotów. Sukcesy tej metody wynikały z dużej intensywności na-

uki i nieustającej styczności z nauczaniem językiem, na co składało się wiele godzin dziennie poświęconych na naukę. Następnie metoda ta zyskała dalsze teoretyczne podwaliny, zarówno lingwistyczne (strukturalizm), jak i psychologiczne (behawioryzm) i stała się znana jako metoda audiolingwalna (*the audio-lingual method*).

W 1957 roku lingwista Noam Chomsky w swojej książce *Syntactic Structures* napisał, że strukturalne podejście do języka (leżące u podstaw metody audiolingwalnej) nie wyjaśnia jego kreatywności i unikalności poszczególnych zdań. Jako przykład podał zdanie: „Bezbarwne zielone idee wściekle śpią” (*ang. „Colorless green ideas sleep furiously”*), które choć bezsensowne, jest poprawne gramatycznie. Chomsky chciał w ten sposób unaocznić, że składnia nie tworzy podstawowej struktury języka. W swym kolejnym dziele *Linguistic Theory* (Chomsky, 1966) kontynuował krytykę strukturalnego podejścia do języka.

Dawid Wilkins, brytyjski lingwista, w 1972 zaproponował funkcjonalną definicję języka, tzn. postrzeganie języka jako systemu znaczeń służących do komunikacji, które muszą być opanowane przez uczącego się. Pojawiła się też koncepcja, że język powinien być nauczany w szerszym socjokulturowym kontekście, co miało swoje źródło w pracach antropologa Bronisława Malinowskiego i lingwisty Johna Firtha. Równocześnie zmieniała się też sytuacja w Europie, rozwijała się integracja krajów europejskich i wzrastała potrzeba uczenia się języków.

W odpowiedzi na to zapotrzebowanie pojawiła się metoda komunikatywna, czy też szerzej rozumiane komunikatywne podejście do nauki języka. Zakładała ona naukę poprzez udział uczniów w aktywnościach, takich jak: dialogi, praca w grupach, odgrywanie scenek czy uzupełnianie brakujących informacji (*information-gap activities*) oraz podkreślała wagę kontekstu. Głównym celem nauki języka była sprawna komunikacja. Metoda ta zyskała dużą popularność i do dziś jest stosowana w wielu szkołach językowych.

Również metoda komunikatywna doczekała się swoich krytyków. Jeremy Harmer w *Popular culture, methods and context* stwierdza, że głównym problemem związanym z tą metodą jest to, że oznacza ona zupełnie różne rzeczy dla różnych nauczycieli i metodyków, że komunikatywność ćwiczeń nie jest dostatecznie sprecyzowana. Krytykuje on też założenie wczesnych adherentów tej metody, że wystarczy uczestnictwo w komunikatywnych ćwiczeniach i aktywnościach, a nauka języka odbędzie się sama, niejako w sposób magiczny. Znany lingwista Michael Swan również krytykował tę metodę (Harmer 2003).

W dwudziestym wieku pojawiło się też wiele innych, mniej lub bardziej popularnych metod nauczania języków obcych. W latach sześćdziesiątych Robin Callan opracował swoją metodę znaną potem jako *metoda Callana*. Według niej nauka opiera się głównie na konwersacji. Uczniowie są na lekcji pytani na wrywki i udzielają odpowiedzi bez możliwości dłuższego zastanowienia się. Używa się wyłącznie języka nauczanego i wielokrotnie powtarza materiał. Według założeń tej metody nie można robić notatek w trakcie lekcji. Zadaniem

nauczyciela jest natychmiastowe poprawianie błędów w wypowiedziach uczniów.

Na przełomie lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych dwudziestego wieku powstała w Stanach Zjednoczonych Metoda Naturalna (*The Natural Approach*). Jej twórcy Tracy Terrell i Stephen Krashen założyli, że w nauce języka obcego należy wyeliminować stres i lęk przed popełnieniem błędu. Nauka języka powinna przypominać akwizycję języka ojczystego, która jest procesem nieświadomym. Uczniowie powinni uczyć się tak, jak uczy się niemowlę, które słucha i przygląda się nauczycielowi, a dopiero potem wypowiada zdania. Metoda naturalna kładzie nacisk na rozumienie ze słuchu, które w naturalnej akwizycji języka ojczystego rozwija się jako pierwsze, przed zdolnością mówienia. Metoda ta jest często stosowana w nauczaniu dzieci, a także nieśmiałych dorosłych.

Również i te metody i podejścia do nauki języków obcych podlegały krytyce. Dostrzegano ich wady i ograniczenia, podważano też zasadność chwytliwych haseł reklamujących naukę za pomocą danej metody (np. „Nauka 4 razy szybciej”).

Metody nauczania języków obcych są zatem wynikiem pracy i przemyśleń wielu pokoleń nauczycieli, metodyków, lingwistów, psychologów itd. W pogoni za najdoskonalszym sposobem uczenia języków prowadzili oni wieloletnie badania i spory. Ciekawą zatem kwestią było sprawdzenie, które metody są obecnie najczęściej stosowane na kursach językowych dla dorosłych, jak duża jest rozpoznawalność tychże metod wśród badanych kursantów i jaki jest związek pomiędzy stosowaną metodą a oceną własnych postępów na kursie oraz oceną ogólną kursu.

Wyniki badań

Badania zostały przeprowadzone przez autorkę wiosną 2012 roku w formie anonimowych ankiet w 7 szkołach językowych w Olsztynie, w trzech Ośrodkach Kształcenia Ustawicznego (w Braniewie, Bartoszycach i Działdowie), na Uniwersytecie Trzeciego Wieku w Olsztynie oraz wśród słuchaczy kursów językowych, odbywających się w olsztyńskich firmach, przeważnie współfinansowanych ze środków unijnych. Badania prowadzone były w grupach utworzonych dla dorosłych słuchaczy, niemniej w niektórych z nich znajdowały się również osoby niepełnoletnie, kwalifikowane przez szkoły językowe jako „starsza młodzież”, zdolna do uczestnictwa w tym samym kursie co dorośli. Liczba przeprowadzonych ankiet wyniosła 304. Przeprowadzenie ankiety poprzedziło zasięgnięcie informacji, jaką oficjalnie metodę/metody stosuje dana szkoła czy instytucja.

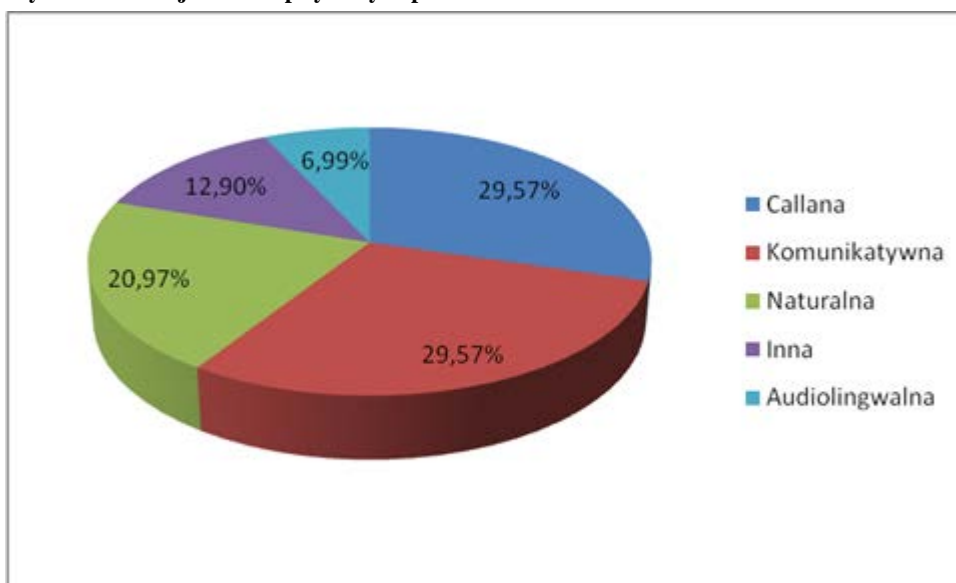
1. Rozpoznawalność metod

Badanie rozpoznawalności metod wśród uczestników kursów językowych poprzedzono ustaleniem z kierownictwem danej szkoły językowej, jakie metody

nauczania są w niej stosowane. Z przeprowadzonych badań wynika, że większość respondentów (63,16%) rozpoznaje metodę nauczania stosowaną na kursie, co wydaje się świadczyć zarówno o wadze tychże metod dla kursantów, jak i o skuteczności strategii reklamowej szkół językowych. Około jedna trzecia badanych (36,84%) nie potrafiła podać metody nauczania języka angielskiego stosowanej na kursie.

2. Rodzaje metod nauczania na kursach językowych

Wykres 1. Rodzaje metod opisywanych przez uczestników kursów



Źródło: opracowanie własne.

Najczęściej podawanymi metodami nauczania języka angielskiego okazały się metody komunikatywna i Callana (prawie po 30% wskazań). Kolejne miejsce zajęła metoda naturalna (około 20% wskazań). Prawie 7% badanych zaznaczyło metodę audiolingwalną, podczas gdy żadna ze szkół i instytucji, w których przeprowadzono badania nie przyznawała się do stosowania tej metody. Te błędne wskazania wiązały się zapewne z nowocześnie brzmiącą nazwą metody, choć nie można też wykluczyć rozpoznania elementów tej metody przez niektórych badanych. Częste ustne powtórki, charakterystyczne dla metody audiolingwalnej, są stosowane także w innych metodach oraz mogą być lubiane przez niektórych lektorów i stosowane niezależnie od oficjalnie obowiązującej w danej szkole metody. Inne metody wskazało prawie 13% badanych (można było dopisać jej nazwę), a pośród tych wskazań najczęściej przewijała się nazwa *Direct Method*.

Najczęściej stosowane metody zostały wskazane przez odpowiednio: prawie 30% (metody komunikatywna i Callana) i prawie 21% badanych (naturalna). Zatem wydaje się zasadne i uprawnione porównanie tych trzech najczęściej wybieranych metod.

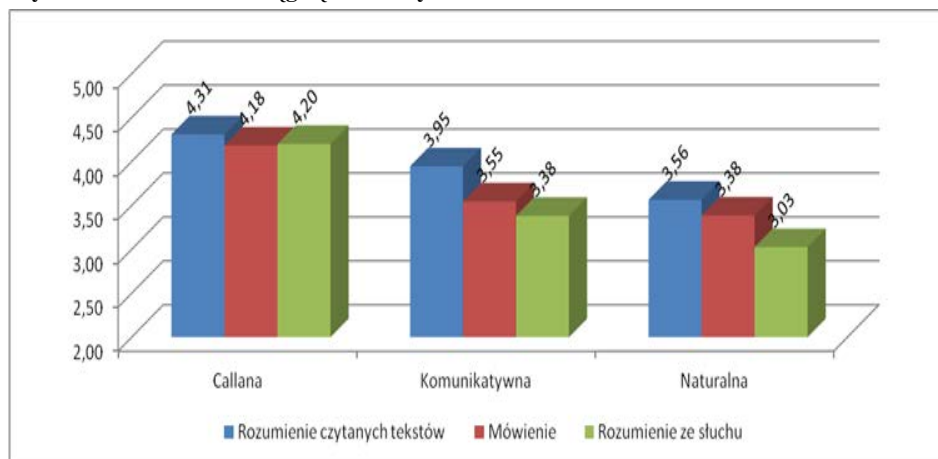
3. Zależność pomiędzy metodą a postępami w rozumieniu czytanych tekstów, mówieniu i rozumieniu ze słuchu

Przeanalizowano trzy najczęściej wskazywane przez badanych metody: Callana, komunikatywną i naturalną. Badania przeprowadzono w grupach słuchaczy kursów językowych w trakcie drugiego semestru kursu.

Najlepiej swoje własne postępy w rozumieniu czytanych tekstów oceniali w trakcie kursu słuchacze nauczani metodą Callana (można było określić swoje postępy w skali od jeden do sześciu). Na kolejnych miejscach znalazły się metody komunikatywna i naturalna. Jest to wynik o tyle zaskakujący, że nauczanie metodą Callana opiera się głównie na ustnej komunikacji oraz powtarzaniu zwrotów i zdań. Zwłaszcza w początkowej fazie nauki czytanie jest traktowane marginalnie.

Jeśli chodzi o ocenę własnych postępów dotyczących mówienia, to znów badani nauczani metodą Callana oceniali je najwyżej, co w tym przypadku nie jest już tak zaskakujące. Kolejne miejsca ponownie zajęły metoda komunikatywna i naturalna. Również rozumienie ze słuchu wg oceny własnej badanych najbardziej poprawiło się u osób nauczanych metodą Callana. Drugie miejsce znów przypadło metodzie komunikatywnej, a trzecie – naturalnej.

Wykres 2. Porównanie osiągnięć we wszystkich metodach

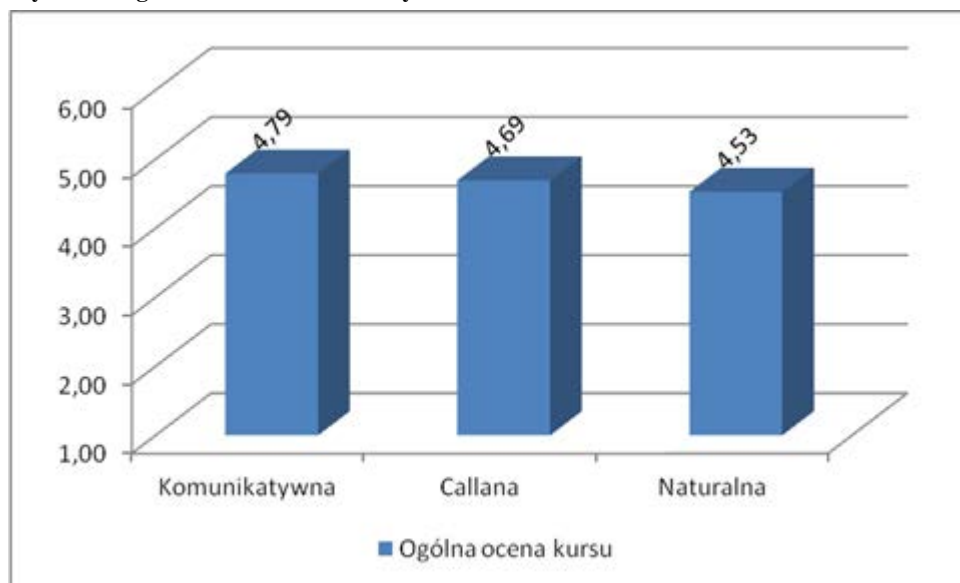


Źródło: opracowanie własne.

W rezultacie wynik badań wskazuje na najwyższe oceny postępów własnych w rozumieniu czytanych tekstów, mówieniu i rozumieniu ze słuchu wśród badanych nauczanych metodą Callana. Postępy w mówieniu i rozumieniu ze słuchu dla tej metody nie powinny zaskakiwać. Niemniej wskazanie także na duże postępy w rozumieniu czytanych tekstów może być zaskakujące dla metody bazującej głównie na ćwiczeniach ustnych. Fakt, iż ocena rozwoju wszystkich umiejętności jest wyraźnie wyższa dla metody Callana może świadczyć dodatkowo o tym, iż do kursów prowadzonych tą metodą przystępują częściej uczniowie odznaczający się silną motywacją i gotowi ciężiej pracować (patrz pkt 4). Kolejne miejsca zajmują odpowiednio: metoda komunikatywna i naturalna.

4. Zależność pomiędzy metodą nauczania a ogólną oceną kursu

Wykres 3. Ogólna ocena kursu dla wszystkich metod



Źródło: opracowanie własne.

Zbadanie związku pomiędzy metodą nauczania języka a ogólną oceną kursu dało wynik stawiający na pierwszym miejscu metodę komunikatywną. Drugie miejsce zajęła metoda Callana, a trzecie naturalna. Badani zostali poproszeni o ogólną ocenę kursu w skali od jednego do sześciu (gdzie jeden oznaczał „bardzo słaby”, a sześć „bardzo dobry”). Generalnie dominowały pozytywne oceny kursów. Wyniki poprzednich moich badań wskazywały na to, iż większość dorosłych uczestniczących w kursach językowych uczyła się głównie z pobudek takich jak: „chęć sprawnego porozumiewania się podczas podróży” czy też „chęć zawierania znajomości z ludźmi z innych krajów” i w związku z tym kursy językowe były dla badanych raczej przyjemnością niż przymusem. Nie moż-

na zatem wykluczyć czynnika „przyjemnościowego” również w analizie zależności pomiędzy metodą nauczania i oceną kursu. Przewaga metody komunikatywnej wśród badanych wysoko oceniających kurs może być spowodowana tym, iż badani odbierali naukę przy jej pomocy jako przyjemniejszą. Dalsze opracowanie wyników przeprowadzonych przeze mnie badań może pomóc w uściśleniu tej odpowiedzi.

5. Metody nauczania a rodzaje proponowanych zmian w kursie

Metoda Callana

W przeprowadzonych badaniach chodziło także o wysondowanie proponowanych przez kursantów zmian w kursie. Badania wykazały, że wśród osób nauczanych metodą Callana prawie 42% wskazało „więcej konwersacji” jako pożądaną zmianę. Po 20% uzyskały wskazania dotyczące innych zmian oraz stosowania większej ilości materiałów audiowizualnych. Przypadek „więcej konwersacji” zostanie omówiony po przeanalizowaniu wszystkich trzech metod. Natomiast propozycje dotyczące wprowadzenia większej ilości materiałów audiowizualnych oraz innych zmian (po 20%) występujące częściej niż przy innych metodach mogą świadczyć o pewnej nudzie i rutynie, którą zauważają niektórzy badani nauczani metodą Callana.

Metoda komunikatywna

Przy metodzie komunikatywnej jeszcze większy odsetek, bo aż blisko 56% badanych wskazało na potrzebę większej ilości konwersacji. Wskazania te mogą być odbierane jako docenienie wagi konwersacji przez badanych. Niemniej może to też świadczyć o tym, że metoda komunikatywna stosowana do nauczania badanych jest taką jedynie deklaratywnie, a w odczuciu wielu badanych nie jest dostatecznie komunikatywna. Korelowałoby to z cytowaną wyżej opinią Harmera na temat tej metody.

Metoda naturalna

Jeszcze wyższy odsetek uczestników (prawie 57%) domagał się większej ilości konwersacji wśród badanych nauczanych metodą naturalną, co zważywszy na założenia tej metody może świadczyć o chęci bardziej aktywnego uczestniczenia w komunikacji ustnej wśród badanych, a nie np. tylko słuchania nauczyciela w początkowej fazie nauczania.

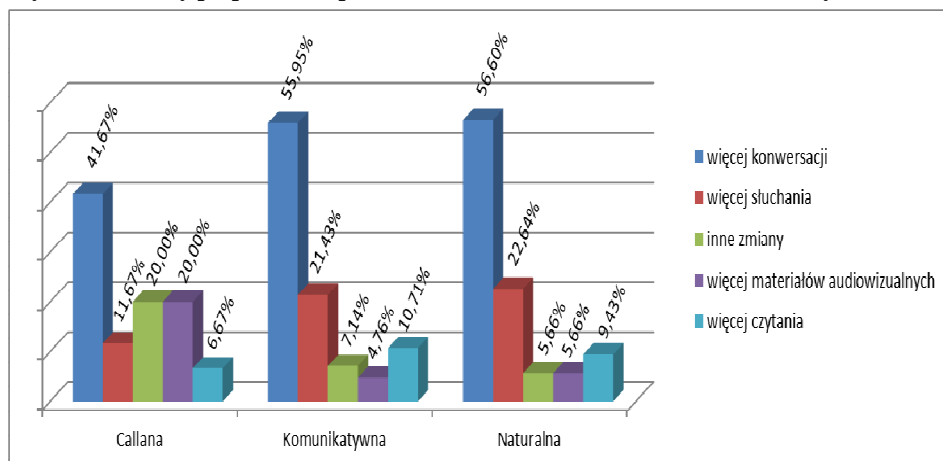
Wszystkie metody – podsumowanie

Ogółem wśród badanych nauczanych wszystkimi trzema metodami największy odsetek proponowanych zmian (prawie 52%) dotyczył większej ilości konwersacji. Zdecydowanie wskazuje to na silną potrzebę kursantów opanowania kompetencji językowych dotyczących mówienia czy też komunikacji ustnej. Na drugim miejscu znalazły się propozycje dotyczące większej ilości słuchania, co potwierdza komunikacyjne potrzeby badanych. Zdecydowanie zaskakujący jest fakt, że odsetek domagających się większej ilości konwersacji jest tak wysoki, mimo, że są oni uczeni metodami z założenia kładącymi wielki nacisk na komunikację ustną. Świadczy to z jednej strony o dużych oczekiwaniach kur-

santów w tej materii a z drugiej strony może świadczyć o pewnych niedostatkach tych metod (zwłaszcza metody naturalnej i komunikatywnej) lub też o warunkach pracy w klasie, odbiegających czasem od założeń metodycznych.

6. Proponowane przez kursantów zmiany w kursie w zależności od stosowanej metody nauczania

Wykres 4. Zmiany proponowane przez uczestników kursów w zależności od metody nauczania



Źródło: opracowanie własne.

Wykres ten pokazuje zbiorczo różnice w proponowanych zmianach w kursie w zależności od stosowanej metody nauczania. Wyraźnie widać, że najbardziej pożądaną zmianą w kursach proponowaną przez badanych jest ta dotycząca większej ilości konwersacji, niezależnie od metody. Na drugim miejscu najczęściej plasują się wskazania dotyczące większej ilości słuchania. Świadczy to z jednej strony o docenieniu wagi posiadania kompetencji komunikacyjnych w języku angielskim wśród badanych, z drugiej zaś strony o niedostatecznym spełnieniu oczekiwań w tym obszarze przez trzy najczęściej stosowane metody nauczania języka angielskiego.

Podsumowanie

Przedstawione powyżej wyniki są częścią szerszej zakrojonych badań związanych z uczestnictwem dorosłych w kursach językowych poza edukacją formalną. Celem niniejszej publikacji było ustalenie rozpoznawalności metod nauczania stosowanych na kursach języka angielskiego na terenie Olsztyna i województwa warmińsko-mazurskiego. Kolejnym celem było ustalenie, które z metod są stosowane najczęściej. Ustalono, że ponad jedna trzecia badanych

nie rozpoznawała metody stosowanej (według informacji kierownictwa szkoły) na kursie. Wśród pozostałych prawie dwóch trzecich badanych najczęściej wskazywanymi metodami były metody komunikatywna i Callana (po prawie 30%) oraz naturalna (prawie 21% wskazań).

Kolejnym celem publikacji było zbadanie zależności pomiędzy poszczególnymi metodami a oceną postępów własnych oraz ogólną oceną kursu wśród uczestników kursów. Najlepiej swoje postępy własne w mówieniu i rozumieniu ze słuchu oraz rozumieniu czytanych tekstów oceniali badani nauczani metodą Callana. Na drugim miejscu uplasowała się metoda komunikatywna, a na trzecim naturalna. Jeśli chodzi o ocenę ogólną kursu to wypadła ona najlepiej wśród badanych uczonych metodą komunikatywną, a następnie metodą Callana i naturalną.

Zbadane zostały również propozycje zmian w kursie zgłaszane przez badanych. Najczęściej proponowana zmiana dotyczyła wprowadzenia większej ilości konwersacji, niezależnie od metody oraz wprowadzenia większej ilości słuchania. Przewaga częstości wskazywania propozycji „więcej konwersacji” nad propozycjami innych zmian była bardzo wyraźna.

Wyniki badań zdają się wskazywać na to, że badani wykazują wielką potrzebę opanowania komunikacyjnych umiejętności w języku angielskim, ze szczególnym wskazaniem na potrzebę umiejętności mówienia i słuchania. Świadczy to o uznaniu wagi ustnej formy komunikacji we współczesnym świecie. Wyniki mogą jednak świadczyć także o tym, iż żadna z najczęściej stosowanych metod nauczania języka angielskiego nie spełnia w pełni potrzeb edukacyjnych badanych w tym zakresie i że zapewne wymagają one dalszego doskonalenia.

Bibliografia

1. Chomsky N. (1965), *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge. Mass, MIT Press.
2. Chomsky N. (1966), *Linguistic Theory*, Reprinted in J.P.B. Allen and P. Van Buren (eds.), Chomsky, *Selected Readings*, s. 152–159. London: Oxford University Press.
3. Brown R. (1973), *A First Language*, Harvard University Press.
4. Swan M. (1985), In the English Language Teaching Journal 39(1):2–12, and 1985 39(2):76–87.
5. Tracy D. (1977), *Terrell's Natural Approach*.
6. Richards J.C., Rodgers T.S. (2001), *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge University Press.
7. Harmer J. (2003), *Popular culture, methods, and context*, ELT Journal Volume 57/3 Oxford University Press.
8. Wilkins D.A. (1972), *Linguistics in Language Teaching*, Cambridge The M.I.T. Press.
9. Krashen S., Stephen D., Terrell T.D. (1983), *The natural approach: Language acquisition in the classroom*, Alemany Press, Harward CA.

**Foreign language teaching methods at courses for adults
and the self-assessment of progress and evaluation of the course**

Key words: adult education, language courses, English courses, motivation.

Summary: Different teaching methods are applied at language courses. The article covers the aspects of study on participation of adults in language courses in Olsztyn and Warmińsko-Mazurskie Voivodeship. The aim is to establish the recognition of teaching methods and relationships between them and the assessment of own progress and the course.

The research was carried out at language schools, Continuing Education Centres and the University of Third Age. The recognition of methods and the above relationships were established.

Dane do korespondencji:

Mgr Dorota d'Aystetten

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

Studium Języków Obcych

ul. Oczapowskiego 2

10-719 Olsztyn

e-mail: docia@uwm.edu.pl

OBSZARY PRAKTYKI ANDRAGOGICZNEJ

Anna Lubrańska

EDUKACJA DOROSŁYCH W ASPEKTCIE ROZWOJU ZAWODOWEGO I REALIÓW WSPÓŁCZESNEGO RYNKU PRACY

Słowa kluczowe: edukacja dorosłych, kształcenie ustawiczne, zarządzanie wiekiem.

Streszczenie: Problematyka edukacji dorosłych, głównie za sprawą szybkiego i wielowymiarowego tempa przemian, nabiera w ostatnich latach szczególnego znaczenia. Wiele dynamizujących czynników – natury podmiotowej, społecznej, organizacyjnej i ekonomicznej warunkuje transformacje w obrazie życia i zawodowego funkcjonowania jednostek, decydując jednocześnie o współczesnym znaczeniu procesu edukacji, kształcenia. W obecnych realiach bycie pracownikiem wymaga nieustannego rozwoju i samodoskonalenia. Kształcenie stanowi znaczącą część i jednocześnie determinantę aktywności człowieka. Na dzisiejszym rynku pracy jest koniecznym warunkiem adaptacji zawodowej, elastyczności, skuteczności i konkurencyjności. Przekonania te znajdują potwierdzenie zarówno w obserwacjach, jak i jednostkowych doświadczeniach.

Edukacja dorosłych jako konieczność współczesności – przesłanki podmiotowe, społeczne i organizacyjne

Wymagania społeczne, organizacyjne i gospodarcze oraz wydłużenie okresu aktywności zawodowej formułują wobec współczesnego człowieka bardzo wysokie wymagania. Bycie na bieżąco, nadążanie za nowościami, usprawnieniami procesów technicznych i technologicznych, implementacja innowacji, to warunki utrzymania zawodowej formy i efektywnego pełnienia roli pracownika.

Eksperci (Ćwiek 2012) wymieniają cztery filary optymalnej postawy współczesnego pracownika: dbałość o kwalifikacje (powinny być ciągle doskonałe, by nie straciły na aktualności i przydatności), zdobywanie doświadczenia (bycie ekspertem, profesjonalistą czyni pracownika bardziej konkurencyjnym i pożądanym na rynku pracy, dając tym samym większe gwarancje stabilności zatrudnienia), zachowanie zawodowej elastyczności (i możliwej konieczności przekwalifikowania się) oraz pielęgnowanie zdrowia (warunek sprawności działania w każdym obszarze życia). Z refleksją obserwując realia, należy przyznać, iż zalecenia te są jak najbardziej słuszne. Jednocześnie ich realizacja nakłada na pracownika konieczność nieustannej aktywności, systematycznej dbałości o własny rozwój, samodoskonalenie się, konieczność bycia w systemie edukacji. Taka zaangażowana postawa wymaga od jednostki ciągłego uczenia się. Dorosły pracownik musi być ciągle aktywny poznawczo. Rozważania na temat edukacji dorosłych należy zatem zacząć od tego, czym – w świetle współczesnej nauki – jest proces uczenia się. I jakie są jego konsekwencje dla jednostki i organizacji?

Według psychologów (Kurcz 1992, s. 98) uczenie się to *proces prowadzący do modyfikacji zachowania jednostki w wyniku jej uprzednich doświadczeń*. Podobny sposób definiowania proponuje Stephen Robbinson (Robbinson 1998), dla którego uczenie się to *każda względnie trwała zmiana zachowań wynikająca z nabytego doświadczenia*. W myśl prezentowanych stanowisk teoretycznych realizowanie procesu uczenia się dokonuje się w każdej formie ludzkiej aktywności (bez niewłaściwego zawężania tego zjawiska wyłącznie do obszaru edukacji systemowej). Bycie dorosłym-ucznem wiąże się dla jednostki z wieloma pozytywnymi konsekwencjami (Danilewicz 2012). Przede wszystkim następuje znaczący przyrost, usystematyzowanie i ugruntowanie wiedzy teoretycznej i praktycznej, co czyni ją bardziej przydatną w warunkach zmiany. Pracownik zyskuje większą zdolność adaptacyjną w momencie konfrontacji ze zmiennymi oczekiwaniami i wymaganiami. Jednostka może zaspokajać potrzebę samorealizacji, rozwoju, realizując je także we współpracy z innymi (poprzez wymianę doświadczeń i porównywanie własnych przekonań z przekonaniem innych). Pracownik osiąga pozycję eksperta, a to pociąga za sobą wzrost szacunku i uznania otoczenia. Korzyści uczenia się dla jednostki zyskały potwierdzenie empiryczne. Według badań (Brzezińska, Hejmanowski 2005) wśród pozytywnych następstw uczenia się wymienia się: zachowanie dobrego zdrowia, większą sprawność w radzeniu sobie z codziennymi problemami, większą samodzielność, niezależność od innych, lepsze wykorzystanie własnych zasobów, udane relacje z młodszym pokoleniem, świadomość własnych praw i roli w społeczeństwie, rozwijanie refleksyjności i poczucia sprawstwa.

Pracownik dbający o swój rozwój intelektualny to także wyraźne profity dla organizacji, które stają się organizacjami wiedzy (Danilewicz 2012). Wśród organizacyjnych korzyści wymienia się: specyficzny klimat organizacyjny oparty na pracy zespołowej (z wyraźnym udziałem mechanizmu synergii), wykorzy-

stanie akumulacji i transferu wiedzy, wypracowanie przewagi konkurencyjnej wynikającej z obecności unikatowych, specyficznych kompetencji, zwiększoną sprawność i efektywność działania. Powszechnie panuje pogląd, iż podmioty współczesnej gospodarki chcą mieć w swoich zasobach pracowników o określonych, najlepiej najwyższych kompetencjach. Wykwalifikowana, merytoryczna kadra decyduje o przewadze konkurencyjnej, pozycji na rynku, daje możliwość szeroko rozumianego oddziaływania na otoczenie. Dlatego nowoczesne przedsiębiorstwa coraz bardziej świadomie inwestują w swoje zasoby personalne, doceniając zyski, jakie stają się ich udziałem. Zarządzanie rozwojem kompetencji pracowników to wspólna lokata – pracowników i pracodawców. Pracodawcy, decydując się na wsparcie kadry pracowniczej, decydują tym samym o doskonaleniu się całości systemu organizacyjnego (Danilewicz 2012).

Kompetencje indywidualne i organizacyjne są ze sobą w ścisłej relacji: te drugie powstają głównie poprzez integrację i koordynację kompetencji indywidualnych. Kompetencje organizacyjne, podobnie jak kompetencje indywidualne, są konfiguracją wiedzy, umiejętności i zalet indywidualnych. Dlatego tak ważne dla pracodawcy jest optymalne zarządzanie kompetencjami pracowników w zakresie ich możliwości bieżących i przyszłych, prognozowanych (Levy-Leboyer 1997). Rezultaty III edycji badań Bilansu Kapitału Ludzkiego (BKL) realizowanego wspólnie przez Polską Agencję Rozwoju Przedsiębiorczości i Uniwersytet Jagielloński (Szczycka i in., 2012) wskazują, że w 2011 roku ponad 70% badanych pracodawców finansowało bądź współfinansowało działania zmierzające do rozwoju kompetencji i/lub kwalifikacji swoich pracowników. W sposób bardziej widoczny, w kadry i prowadzenie działań usprawniających funkcjonowanie zawodowe podnoszących kompetencje załogi, inwestują pracodawcy o znacznych zasobach finansowych, z konkretnym budżetem szkoleniowym, przedstawiciele branży związanych z tzw. nową gospodarką. Zatem równie ważny jak jednostkowy imperatyw rozwoju, wzmacniany świadomością bycia aktywnym i sprawnym poznawczo, jest system organizacyjny stymulujący doskonalenie swoich wewnętrznych zasobów. W literaturze (Karney 2007) zapisano 10 тез odnoszących się do edukacji zawodowej po roku 2000, edukacji w zmiennych warunkach społeczeństwa postindustrialnego, będących specyficznymi sugestiami wobec organizacyjnych oddziaływań edukacyjnych:

1. Stale wzrasta rola uczenia się jako czynnika sukcesu organizacji. Firmy muszą więc inwestować zarówno w ludzi, jak i w technologie.
2. Wciąż rośnie szybkość zmian. Warunkiem skutecznego radzenia sobie z nimi jest wysoka otwartość jednostki wobec zmian, gotowość do dokonywania ich w samym sobie¹.

¹ Wyniki badań (Lubrańska 2007) pokazują, że wiek jest czynnikiem warunkującym gotowość jednostki do zmiany. W świetle badań osoby młodsze (poniżej 34 lat) prezentują najwyższy – w porównaniu z najstarszą grupą wiekową (powyżej 53 roku życia) – poziom gotowości do zmiany.

3. Rolą przełożonego jest ukierunkowanie i stymulowanie rozwoju pracownika.
4. Pracownicy powinni przyjmować coraz większą odpowiedzialność za rozwój osobisty i zawodowy.
5. Praktyka szkoleniowa staje się coraz mocniej zintegrowana z codzienną pracą.
6. Metody uczenia się coraz częściej odchodzą od czysto poznawczego uczenia się w kierunku uczenia się przez doświadczenie, stosowania aktywizujących form kształcenia.
7. Niepokój motywuje ludzi do nauki (stan ten można osiągnąć np. poprzez inicjowanie twórczych kryzysów).
8. Pracownicy powinni koncentrować się na rozwijaniu umiejętności zawodowych i społecznych (koniecznych w coraz bardziej popularnej pracy grupowej, pełnieniu ról zespołowych)².
9. Coraz częściej szkolenie grupowe zastępuje szkolenie indywidualne.
10. Szkolenie zawodowe ma postać holistycznych oddziaływań (bardziej efektywne jest szkolenie łączące problematykę specjalizacyjną z treningami ogólnorozwojowymi) (Karney 2007).

Wymienione przesłanki podmiotowe i organizacyjne to ważny głos w dyskusji nad koniecznością organizacji systemu edukacji dorosłych. Pełnowymiarowy obraz zjawiska zyskuje się jednak dzięki uwzględnieniu aspektu społecznego. Dlatego zwraca się uwagę (Appelt 2005), iż szczególnie dzisiaj istnieje potrzeba tworzenia odpowiednich warunków i form edukacji, sprzyjających uczeniu się ludzi dorosłych. To pomoże zredukować różnice generacyjne, narastające zwłaszcza w okresie późnej dorosłości. To istotna okoliczność, szczególnie przy obecnych tendencjach demograficznych, znaczącym wzroście udziału ludzi starszych we współczesnych społeczeństwach³. Cennym wsparciem upowszechnienia i popularyzowania przesłanek idei edukacji przez całe życie jest raport UNESCO. Zawartą w nim promocję potrzeby edukacji, organizacji kształcenia, kształtowania społeczeństwa wiedzy oparto na czterech filarach: uczyć się, aby żyć wspólnie (uczestniczyć i współdziałać z innymi w różnych obszarach aktywności człowieka), uczyć się, aby wiedzieć (aby zyskać narzędzia poznania), uczyć się, aby dzia-

² Kompetencje społeczne to obszar aktywności człowieka poddający się kształtowaniu. Doskonalenie w tym obszarze jest konieczne dla właściwego, ukierunkowanego rozwoju jednostki (Ratajczak 2007). Według Argyle'a, kompetencje społeczne to *opanowanie niezbędnych umiejętności pozwalających uzyskać u innych ludzi pożądane zachowania w sytuacjach społecznych (...), to umiejętności warunkujące efektywność radzenia sobie w określonego typu sytuacjach społecznych, nabywane przez jednostkę w toku treningu społecznego* (Ratajczak 2007, s. 86).

³ Starzenie się społeczeństw to tendencja globalna, ogólnoświatowa (Widerszal-Bazyl 2008a, 2008b). Według Światowej Organizacji Zdrowia (WHO) z roku 2002 na naszym globie żyje ponad 580 milionów osób powyżej 60 roku życia. W roku 2020 ogólna liczba ludzi starych wyniesie powyżej 1 miliarda (około 30% całej populacji). Według przewidywań Głównego Urzędu Statystycznego w 2020 roku około 24% Polaków osiągnie wiek ponad 60 lat. Średnia długość życia kobiet przekroczy 80 lat, a mężczyzn 77 lat (Steuden 2011).

łać (aby mieć kompetencje wpływania, oddziaływania na swoje środowisko i samego siebie), uczyć się, aby być (doskonalić swoją podmiotowość) (Stopińska-Pająk 2006). Koncepcja całościowego uczenia się stanowi odpowiedź na wyzwania i dynamikę współczesnego świata (Zrałek 2008).

Całość argumentacji przekonuje, iż edukacja dorosłych to dziś po prostu konieczność. Zyski szacuje się po stronie jednostki, organizacji i społeczeństwa.

Edukacja dorosłych – funkcje i formy realizacji

Współcześnie edukacja powoli odbiega od minionych standardów. Dotyczy to zwłaszcza kształcenia osób dorosłych, które staje się specyficznym sposobem poprawy jakości życia zawodowego i zachowania sprawności zawodowej (głównie przez dojrzałych pracowników), adekwatnie do zmian na dynamicznym i wymagającym rynku pracy. Spełniając tak znaczące zadania, kształcenie dorosłych musi być działaniem kompleksowym i wieloaspektowym. Zgodnie z definicją (Nawrat 2013, s. 147) edukacja dorosłych to *proces całościowy, określa całokształt działań związanych z kształceniem, samokształceniem, wychowaniem i samowychowaniem osób dorosłych*. W myśl tych wytycznych, współczesna edukacja dorosłych stanowi zorganizowany system zarządzania, którego funkcjonowanie uwzględnia następujące składowe: środowisko, jakość kształcenia i adekwatność do potrzeb i celów odbiorców, finanse i informację. Edukacja dorosłych, poprzez kształcenie instytucjonalne, szkolenia i aktywność samokształceniową formuje, doskonali kwalifikacje i kompetencje zawodowe pracowników obecnych i przyszłych (Karney 2007).

Profesjonalna edukacja zawodowa realizuje obecnie kilka funkcji. Są to:

1. Funkcja adaptacyjna – związana z przystosowaniem się pracownika do nowych stanowisk pracy pojawiających się w związku z postępem technicznym i technologicznym.
2. Funkcja wyrównawcza – kształcenie profesjonalne powinni podjąć wszyscy ci, którzy muszą uzupełnić wiedzę, z uwagi na zmianę stanowiska w strukturze organizacji.
3. Funkcja renowacyjna – czyli edukacja skierowana do osób, które wracając do pracy po dłuższej przerwie, muszą zaktualizować wiedzę i umiejętności.
4. Funkcja rekonstrukcyjna – wynikająca z faktu, iż współczesny świat wymaga od ludzi mobilności i elastyczności, wymuszając rekonstrukcję podmiotowych możliwości i nawyków.
5. Funkcja kreująca – zwiększająca się popularność organizacji pracy w oparciu o funkcjonowanie zespołów pracowniczych powoduje zwiększoną potrzebę doskonalenia myślenia twórczego, dywergencyjnego, uczenia się, konceptualizacji przemian (Karney 2007).

Wyróżnione funkcje edukacji zawodowej wykazują wyraźne związki z kształceniem ustawicznym. W myśl słownikowej definicji (Okoń 1992, s. 104), kształcenie ustawiczne to *kształcenie, które trwa przez całe życie człowieka, obej-*

mując odnawianie, poszerzanie i pogłębianie jego kwalifikacji ogólnych i zawodowych. Obserwacja dzisiejszego świata skłania wielu z nas do refleksji, iż *lifelong learning (lifelong education)* jest zjawiskiem coraz bardziej powszechnym i potrzebnym. Potrzeba ciągłego uczenia się, samorozwoju, osobistego i zawodowego doskonalenia się staje się charakterystycznym, nowym obliczem naszej codzienności. Konieczność ta dotyczy zarówno osób młodych, dopiero wkraczających w dorosłe życie i na rynek pracy, jak również tych, którzy już dawno opuścili szkolne ławki, często z przekonaniem, że ich edukacja już jest zakończona, potwierdzona świadectwem czy dyplomem. Tymczasem jak pokazuje praktyka, raz zdobyte wykształcenie nie jest wystarczające. Konieczne jest jego uzupełnienie, aktualizacja czy osiągnięcie nowych stopni awansu w rozwoju zawodowym.

Człowiek, czy akceptuje ten fakt czy nie, musi się uczyć przez całe swoje dorosłe życie. Jest to symptomatyczne dla współczesnej, globalnej edukacji. Edukacji, która jest sprawczym mechanizmem indywidualnego, społecznego i ekonomicznego rozwoju (Kukla i in. 2012). Współczesna edukacja dorosłych jest specyficznym sposobem przygotowania do życia, do jego niełatwych zobowiązań, do jego gwałtownej dynamiki, nieprzewidywalności, szybkich „zwrotów akcji”. Świat traci swoją stabilność, przewidywalność. Człowiek musi wciąż uczyć się funkcjonowania w ciągłej transformowanej rzeczywistości. Nadążanie za zmianami wymaga nieustannej nauki przez całe życie. Stało się to charakterystyczną cechą współczesnej edukacji, która w XXI wieku staje się edukacją ustawiczną (Karney 2007).

We współczesnych organizacjach kształcenie ustawiczne stanowi jeden z elementów zarządzania wiekiem (*age management*) (Litwiński, Sztanderska 2010). Idea ta zawiera się w realizacji działań, które warunkują efektywne, racjonalne, satysfakcjonujące dla organizacji i jednostki, wykorzystanie zasobów personalnych, z widoczną dbałością o potrzeby i możliwości pracowników w różnym wieku (Stachowska 2012). Kształcenie ustawiczne i rozwój kariery zawodowej jest koniecznym i równoprawnym (obok: planowania zatrudnienia, elastycznych form zatrudnienia, planowania stanowisk pracy, programów zdrowotnych, kończenia zatrudnienia i przechodzenia na emeryturę) (Woszczyk 2013) instrumentem pozwalającym na utrzymanie w pełnej aktywności zawodowej pracowników (niezależnie od wieku), zachowanie cennych, niepowtarzalnych, często eksperckich zdolności, kompetencji i kapitału intelektualnego wewnątrz firmy. Pracownikowi zapewnia konieczną aktualizację wiedzy, pozwala zdobyć nowe doświadczenia, sprzyja integracji międzypokoleniowej np. poprzez mentoring⁴ (kształcenie młodych adeptów zawodu przez starszych), intermentoring (transfer wiedzy między różnymi grupami wiekowymi) czy zespoły międzypokoleniowe (Hildt-Ciupińska i in. 2012). Transfer międzypokole-

⁴ Ewa Dębska (2010) zwraca uwagę na obecne w literaturze trzy typy mentorów: kooperacyjny (przewodnik, doradca, konsultant na różnych etapach kariery), branżowy (prowadzi kandydata przez program szkolenia wymagany do zdobycia kwalifikacji) oraz społeczny (świadczący pomoc osobom wykluczonym z rynku pracy).

niowy ma szczególne znaczenie dla dojrzałych pracowników, który poprzez sprawowanie roli mentora mają możliwość wzmocnienia swej pozycji zawodowej (ugruntowaną zaproponowanym rozwiązaniem organizacyjnym). To dla dojrzałych pracowników szczególnie cenne doświadczenie zawodowe i osobiste. Osoby 45+ często mają poczucie (...) *spadku wartości rynkowej* (Urbaniak 2008, s. 79). Rola mentora to zatem dla dojrzałych pracowników potwierdzenie ich profesjonalizmu, uznanie dla kompetencji i osiągnięć, argument budujący, wzmacniający samoocenę obniżoną często poprzez konfrontację z narastającymi wymaganiami rynku pracy. Dzielenie się wiedzą i doświadczeniem, może otworzyć przed pracownikiem nową drogę rozwoju zawodowego. Transfer międzypokoleniowy jest rozwiązaniem wyjątkowo korzystnym dla obu stron – duża wiedza, autorytet i uznanie otoczenia to właściwe zaplecze dla pełnienia roli, której istotą jest przekazywanie swojego bogatego doświadczenia zawodowego i kształtowania młodych pracowników (Doraczyńska 2012). Firma zachowuje cenne zasoby personalne – kompetencje i doświadczenie wieloletniego pracownika. Ten sposób współpracy jest coraz śmielej praktykowany przez współczesne przedsiębiorstwa (Hildt-Ciupińska i in. 2012), a wyniki badań dowodzą wysokiego stopnia zadowolenia z międzypokoleniowej wymiany wiedzy (Międzypokoleniowy transfer wiedzy w polskich firmach – mentoring i e-learning 2009).

Uczenie się dorosłych – teoria i praktyka

Zaprezentowane na początku niniejszego opracowania przesłanki demograficzne (Steuden 2011) wskazujące na wydłużający się czas trwania naszego życia, jak również zwiększoną perspektywę aktywności zawodowej, odraczającą w czasie przejście na emeryturę oraz konieczność zachowania sprawności zawodowej powodują konieczność uczenia się również dojrzałych pracowników. Wobec powyższych okoliczności rodzą się zatem pytania: jak uczą się dorośli? I jak powinno się ich nauczać? Odpowiedzi na te pytania dostarczają współczesne wyniki badań. Efektywność edukacji dorosłych tłumaczy się w oparciu o rezultaty badań nad procesami uczenia się ludzi w różnym wieku i uwarunkowaniami tych procesów. Szczególne zasługi w tym względzie ma psychologia rozwoju człowieka dorosłego, która w znacznym zakresie określa warunki skutecznego kształcenia (Karney 2007).

W świetle dotychczasowych ustaleń empirycznych (Bee 2004, Karney 2007) za procesy uczenia się osób dorosłych odpowiada tzw. inteligencja skryształizowana, wykorzystująca nabyte doświadczenia i nawyki umysłowe, warunkowana głównie procesami edukacji i doświadczeniem jednostki. To zestaw umiejętności i elementów wiedzy, które każdy człowiek zdobywa w trakcie dorastania w danej kulturze (słownictwo, zdolność oceniania doświadczeń, umiejętności technicznych, umiejętności wyniesione z domu czy z pracy). Inteligencję skryształizowaną odróżniamy od inteligencji płynnej, która obejmuje

podstawowe zdolności, bardziej zależne od skutecznego funkcjonowania ośrodkowego układu nerwowego niż od określonych doświadczeń. Inteligencja płynna jest wrodzona, zdeterminowana cechami biologicznymi (Łaguna 2004). Według badań osoby młode i w okresie średniej dorosłości utrzymują na stałym poziomie zdolności inteligencji skryształizowanej, a zdolności płynne ulegają w tym okresie stopniowemu osłabieniu, zaczynając od 35–40 roku życia (Bee 2004). W wieku 55–60 lat zauważa się (Łaguna 2004) stopniowy spadek inteligencji płynnej, a inteligencja skryształizowana utrzymuje się na stałym poziomie, a nawet może wzrastać. Badacze interpretują obniżanie się z wiekiem inteligencji płynnej specyfiką nowych zadań życiowych, przed jakimi stają osoby starsze, zmianą wymagań społecznych i koniecznością rozwijania innego rodzaju kompetencji niż te, których potrzebują i z których korzystają ludzie młodzi (Straś-Romanowska 2000). Badania dowodzą (Łaguna 2004), iż dorośli z inteligencją wyższą niż przeciętna mogą do późnej starości rozwijać sprawność umysłową. Pewne pogorszenie obserwuje się u osób o przeciętnej inteligencji, szczególnie gdy sprawność ta nie jest doskonała. Ludzie zachowują zdolność uczenia się do późnego wieku pod warunkiem, że metody edukacji będą dostosowane do poziomu i właściwości ich sprawności intelektualnej (Karney 2007, Łaguna 2004).

Istotnych argumentów na temat poznawczych możliwości osób dorosłych dostarczyły również tzw. Badania Podłużne z Seattle (Bee 2004) prowadzone w latach 1956–1991. W badaniu uczestniczyły grupy, między którymi różnica wieku wynosiła 7 lat. Osoby z poszczególnych grup wiekowych poddawano badaniu przez 35 lat, w 7-letnich odstępach. Obserwowano zmiany w obszarze możliwości intelektualnych. Efekt tych wieloletnich porównań dowodzi wzrostu ilorazu inteligencji we wczesnej dorosłości, potem utrzymywania się na stałym poziomie do ok. 60 roku życia (i dopiero wtedy zaczyna spadać). Ponieważ taki wzorzec uzyskano również w badaniach przeprowadzonych przez innych badaczy, stanowi on podstawę poglądu, iż możliwości intelektualne pozostają zasadniczo niezmiennie przez większość okresu dorosłości (Bee 2004). Wyniki badań podłużnych z Seattle to znaczący głos w dyskusji nad uczeniem osób dorosłych.

W argumentacji nad możliwościami uczenia się osób dorosłych należy się również odwołać do założeń modelu fizycznego i poznawczego starzenia się (Bee 2004). Według założeń modelu ćwiczenie zdolności fizycznych i poznawczych może poprawić osiągnięcia w każdym wieku (mimo iż górna granica wyniku i tak z upływem lat ulega obniżeniu). Optymistyczne jest przekonanie, iż każdą umiejętność, która nie jest w pełni wytrenowana, można poprawić, nawet w wieku podeszłym, pod warunkiem, że jednostka podejmie jej doskonalenie, ćwiczenie.

Wyniki badań, potwierdzone również obserwacjami rzeczywistości, są bardzo wyjątkowo obiecujące, zwłaszcza z punktu widzenia organizacji uczenia osób dorosłych. Jak można je zatem właściwie wykorzystać? Jak w użyteczny sposób zaaplikować dostępną wiedzę w różnych formach działań edukacyjnych?

Pierwsze z praktycznych zaleceń wymaga realizacji poglądu, iż dorośli uczą się przez doświadczenie (Łaguna, Fortuna 2009). Należy zatem tak zorganizować i pokierować procesem edukacji, by dać uczestnikom dużą porcję swobody, przyzwolenie na samodzielność, własną inicjatywę. Ważność doświadczenia w procesie uczenia się sugeruje, aby tworzyć okazje do konfrontowania, wymiany doświadczeń między uczestnikami, uczenia się od siebie nawzajem, korzystania z praktyki innych. Proces ten powinien dokonywać się głównie poprzez metody aktywizujące, interaktywne, z zachowaniem sprzyjającej, bezpiecznej atmosfery, wzajemnej życzliwości i akceptacji uczestników grupy (Łaguna 2004). Wzrost efektów uczenia się dorosłych obserwuje się w wyniku połączenia elementów wiedzy deklaratywnej (opisu – *jak jest*) z wiedzą proceduralną (*co należy zrobić*) i wyjaśniającą (*dłaczego?*) (Karney 2007). Specyfika uczenia się osób dorosłych zawiera się zatem w przywiązywaniu bardzo dużej wagi do doświadczeń. Dorośli prezentują wysoce „pragmatyczne” podejście do form edukacji, w które się angażują. Oczekują widocznych efektów, zauważa się duże nastawienie na rezultat, a nie na sam proces. Dorośli, ucząc się, chcą widzieć bezpośrednie zastosowanie doświadczenia, użyteczność zdobytej wiedzy i umiejętności. Uczą się tego, co uważają za konieczne, co jest pomocne w radzeniu sobie z aktualnymi wyzwaniami, życiowymi czy zawodowymi (Appelt 2005, Kozak, Łaguna 2009).

Na wartość doświadczenia w procesie uczenia się dorosłych zwrócił uwagę David Kolb. Według autora proces uczenia się jest głównym procesem adaptacji i dokonuje się przede wszystkim w interakcji ze środowiskiem. Wiedzę zyskuje się przez transformację doświadczenia. Kolb twierdzi, iż uczenie się jest procesem ciągłej modyfikacji uprzedniego doświadczenia poprzez doświadczenie następujące po nim (Łaguna 2004). Z punktu widzenia organizacji procesu uczenia, proponowana przez Kolba strategia pracy sugeruje odwrotny do tradycyjnego sposób postępowania: na początku należy uczącemu się stworzyć okazję do bezpośredniego doświadczenia, aby potem miał możliwość wyprowadzenia wniosków, aby mógł je następnie odnieść do teorii (aby je lepiej zrozumieć) i na koniec odwołać do innych sytuacji. Dzięki „odwróconej” metodyce pracy wiedza teoretyczna jest bezpośrednio powiązana z podmiotowym doświadczeniem, jest „bliższa” uczniowi i jego dotychczasowemu poznaniu (Łaguna, Fortuna 2009).

Dla efektywności procesu uczenia się osób dorosłych ważna jest atmosfera, klimat pracy, relacje panujące w grupie uczących się, kontakt z trenerem, nauczycielem, instruktorem. Specyfika wiekowa „starszej” grupy powoduje, że do zadań trenerów „dojrzałych uczniów” – obok ich roli edukacyjnej – często należy pokonywanie wielu barier psychologicznych towarzyszących uczeniu się, osvajanie lęku, korygowanie nieadekwatnej samooceny, własnych zasobów czy możliwości edukacyjnych (Kołodziejczyk-Olczak 2008, Samson 2008, Samson, Michno 2008, Urbaniak 2008). Poza tym obserwuje się znaczne różnice indywidualne w zakresie tempa pracy, „oswajania” z sytuacją, nabywania wiedzy. Dorosły-uczeń ma wiele własnych przyzwyczajzeń, nawyków, schematów poznawczych. Trzeba o tym pa-

mieć i uszanować. Dlatego w pracy z osobami dorosłymi należy stosować szczególnie sposób postępowania. Literatura przedmiotu (Karney 2007) formułuje kilka zasad pracy z grupą, reguł motywowania uczącej się grupy:

1. Koncentruj uwagę uczestników.
2. Wzmacniaj i buduj poczucie pewności siebie uczestników (nie dopuszczając do naruszenia poczucia własnej wartości, obniżenia samooceny jednostki. Należy pamiętać o psychologicznie trudnych momentach, jakimi są np. prezentowanie własnych pomysłów na forum grupy – zwłaszcza przez osoby nieśmiałe, konfrontowanie z innymi, publiczne analizowanie błędów, zbyt duży zakres materiału do opanowania, obciążający poznawczo i emocjonalnie).
3. Omawiaj stosowane metody nauczania.
4. Wydobywaj, podkreślaj i opieraj się na wiedzy i doświadczeniu uczestników.
5. Błędy interpretuj jako cenne odkrycia dla procesu wiedzy.
6. Podkreślaj współodpowiedzialność uczestników za proces uczenia się (Karney 2007).

Zastosowanie się do powyższych zaleceń zwiększa gwarancję sprawnego przebiegu procesu kształcenia, sprzyja zadowoleniu uczestników, a przede wszystkim uzyskaniu trwałego sukcesu edukacyjnego, czyli znaczącego przyrostu wiedzy i umiejętności, a w konsekwencji poprawy jakości funkcjonowania zawodowego i osobistego.

O efektach procesu kształcenia decydują również zastosowane metody pracy z grupą. Ich użycie, zgodnie ze specyfiką, preferencjami uczących się, przebiegiem procesu uczenia się może przesądzić o powodzeniu oddziaływań edukacyjnych. Praktycy szkoleniowi mają obecnie do dyspozycji wiele różnorodnych narzędzi, odmiennych w formie, zasadach stosowania oraz oczekiwanych efektach dydaktycznych (Bartkowiak 1997, Lubrańska 2008, Kozak, Łaguna 2009, Łaguna 2004, Rae 2002). Obok typowych metod szkoleniowych stosuje się również uczenie się na stanowisku. Ta forma uczenia się, obok stymulacji poznawczej, sprzyja widocznemu transferowi efektów uczenia się do realnego funkcjonowania (Łaguna 2010). Jedną z postaci uczenia się na stanowisku jest coaching, czyli *interaktywny proces, który pomaga pojedynczym osobom lub organizacjom w przyspieszeniu tempa rozwoju i polepszeniu efektów działania* (Wolińska-Skuza 2012, s. 149), to *sposób wspólnego poszukiwania przez „nauczyciela” i uczących się najlepszych sposobów realizacji zadań zawodowych* (Karney 2007, s. 280). Taki sposób doskonalenia zawodowego zyskuje obecnie wyraźnie na popularności. Cieszy się uznaniem pracowników i pracodawców, którzy coraz śmielej decydują się na tę formę zawodowego wsparcia swoich kadr.

Zakończenie

Podsumowując zaprezentowane treści, warto jeszcze raz podkreślić, iż osoby dorosłe powinny i mogą się uczyć efektywnie. To przekonanie – oparte na mocnej argumentacji empirycznej – stanowi podstawę możliwości organizowania różnych

postaci kształcenia zawodowego, będących obecnie kluczową formą inwestowania w ludzi (Karney 2007). Splot wielu okoliczności: intensywne przemiany demograficzne, wzrost długości życia, dłuższa aktywność zawodowa, wysokie wymagania współczesnego rynku pracy powodują, że współcześni pracownicy stają wobec nowych, często trudnych psychologicznie wyzwań. Koniecznym warunkiem optymalnego funkcjonowania (w pracy i w życiu codziennym) stało się ciągłe uczenie się, zaangażowanie poznawcze i doskonalenie się. Uczenie pozwala jednostce na zachowanie (i wzmocnienie) swojego profesjonalizmu, samosteroowności, większej świadomości siebie, swych praw, przywilejów i swojej roli w otoczeniu, możliwości wpływu na otoczenie. Kontynuowanie kształcenia przez całe życie jest w dzisiejszych realiach po prostu koniecznością, będąc równocześnie współczesną realizacją myśli, iż (...) *człowiek uczy się przez całe życie*.

Bibliografia

1. Appelt K. (2005), *Środkowy okres dorobku. Jak rozpoznać potencjał dojrzałych dorosłych?* [w:] A. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk, s. 503–552.
2. Bartkowiak G. (1997), *Psychologia zarządzania*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Poznaniu, Poznań.
3. Bee H. (2004), *Psychologia rozwoju człowieka*, tłum. A. Wojciechowski, Wydawnictwo Zys i S-ka, Poznań.
4. Brzezińska A., Hejmanowski Sz. (2005), *Okres późnej dorobku. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać?* [w:] A. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk, s. 622–664.
5. Brzezińska A., Wiliński P. (1995), *Psychologiczne uwarunkowania wspomagania rozwoju człowieka dorosłego*, „Nowiny Psychologiczne”, 1, s. 81–104.
6. Ćwiek J. (2012), *Nie daj się usunąć z rynku pracy*, „Rzeczpospolita” (z 22.02.2012), s. 4.
7. Danilewicz D. (2012), *Szkolenie i rozwój w praktyce*, [w:] T. Rostkowski, D. Danilewicz (red.), *Praktyki zarządzania kapitałem ludzkim w doradztwie zawodowym*, Difin, Warszawa, s. 131–148.
8. Dębska E. (2010), *Mentor, coach, facylitator – trzy role doradcy zawodu*, „Edukacja Dorosłych”, nr 1, s. 77–89.
9. Doraczyńska N. (2012), *Sztuka rozwoju*, „Personel i Zarządzanie”, 9, s. 74–77.
10. Hildt-Ciupińska K., Bugajska J., Łastowiecka-Moras E., Malińska M. (2012), *Przykłady dobrych praktyk na rzecz zwiększania aktywności zawodowej osób w wieku 50+*, „Bezpieczeństwo Pracy”, 3, s. 12–15.
11. Karney J.E. (2007), *Psychopedagogika pracy. Wybrane zagadnienia z psychologii i pedagogiki pracy*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
12. Kołodziejczyk-Olczak Izabela (2008), *Szkolenia jako element rozwoju karier zawodowych pracowników po 45 roku życia*, [w:] *Jak zachęcić pracowników po 45 roku życia do dalszej edukacji. Rekomendacje praktyków*, dostępny na: http://www.mature-project.eu/materials/edukacja_sojustdlapracy.pdf (otwarty 11.12.2012).
13. Kozak A., Łaguna M. (2009), *Metody prowadzenia szkoleń, czyli niezbędny trenera*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.

14. Kukła D., Duda W., Zając M. (2012), *Grupa ryzyka na rynku pracy. Poradnik dla współpracujących z grupą 45+*, Difin, Warszawa.
15. Kurcz I. (1992), *Uczenie się*, [w:] T. Tomaszewski (red.), *Psychologia ogólna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 98–170.
16. Krupska J. (2013), *Kariera a zmieniający się rynek pracy*, [w:] P. Woszczyk, M. Czernecka (red.), *Człowiek to inwestycja. Podręcznik do zarządzania wiekiem w organizacjach*, HRP Group, Łódź, s. 9–31.
17. Levy-Leboyer C. (1997), *Kierowanie kompetencjami: bilanse doświadczeń zawodowych*, tłum. M. Egeman, Poltext, Warszawa.
18. Litwiński J. Sztanderska U. (2010), *Wstępne standardy zarządzania wiekiem w przedsiębiorstwach*, PARP, Warszawa.
19. Lubrańska A. (2007), *Wiek a gotowość do zmiany*, [w:] L. Golińska, B. Dudek (red.), *Rodzina i praca z perspektywy wyzwań i zagrożeń*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 157–167.
20. Lubrańska A. (2008), *Szkolenia jako instrument wspierania rozwoju i kariery zawodowej*, [w:] H. Skłodowski (red.), *Polskie doradztwo dla młodzieży – idea czy rzeczywistość*, Społeczna Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości i Zarządzania, Łódź, s. 193–201.
21. Łaguna M. (2004), *Szkolenia*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
22. Łaguna M., Fortuna P. (2009), *Przygotowanie szkolenia, czyli jak dobry początek prowadzi do sukcesu*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
23. *Międzypokoleniowy transfer wiedzy w polskich firmach – Mentoring i e-learning* (2009), Instytut Badań nad Demokracją i Przedsiębiorstwem Prywatnym, dostępny na: http://www.iped.pl/publikacje/raport_e-learning.pdf (otwarty 15.03.2013).
24. Nawrat D. (2013), *Edukacja dorosłych w środowisku pracy: symulatory i inhibitory*, „Przedsiębiorczość i Zarządzanie”, tom XIV, s. 145–162.
25. Okoń W. (1992), *Słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
26. Rae L. (2002), *Planowanie i projektowanie szkoleń*, tłum. A. Hędrzak, Oficyna Ekonomiczna, Kraków.
27. Robinson S.P. (1998), *Zachowania w organizacji*, tłum. A. Ehrlich, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa.
28. Samson H. (2008), *Bariery edukacyjne i metody ich pokonania wśród osób w wieku 45+*, [w:] *Jak zachęcić pracowników po 45 roku życia do dalszej edukacji. Rekomendacje praktyków*, dostępny na: http://www.mature-project.eu/materials/edukacja_sojuszdla_pracy.pdf (otwarty 11.12.2012).
29. Samson Hanna, Michno Leszek (2008), *Praca trenera z osobami w wieku 45+*, [w:] *Jak zachęcić pracowników po 45 roku życia do dalszej edukacji. Rekomendacje praktyków*, dostępny na: http://www.mature-project.eu/materials/edukacja_sojuszdla_pracy.pdf (otwarty 11.12.2012).
30. Steuden S. (2011), *Psychologia starzenia się i starości*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
31. Stopińska-Pajak A. (2006), *Edukacja dorosłych i poradnictwo zawodowe wobec wyzwań rynku pracy*, [w:] A. Stopińska-Pajak (red.), *Edukacja dorosłych. Doradca zawodowy. Rynek pracy*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, Warszawa, s. 9–19.

32. Straś-Romanowska M. (2000), *Późna dorosłość. Wiek starzenia się*, [w:] B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 263–292.
33. Szczucka A., Turek K., Worek B. (2012), *Kształcenie przez całe życie. Na podstawie badań zrealizowanych w 2012 roku w ramach III edycji projektu Bilans Kapitału Ludzkiego*, PARP, Warszawa.
34. Urbaniak B. (2008), *Wyzwania wobec edukacji starszych pracowników w Polsce*, [w:] J.T. Kowaleski, P. Szukalski (red.), *Pomyślne starzenie się w perspektywie nauk o pracy i polityce społecznej*, Zakład Demografii i Gerontologii Społecznej UŁ, Łódź, s. 68–83.
35. Widerszal-Bazyl M. (2008a), *Sposoby ograniczania stresu starszych pracowników* (2), „Bezpieczeństwo Pracy”, 7–8, s. 6–9.
36. Widerszal-Bazyl M. (2008b), *Stres wśród pracowników starszych* (1), „Bezpieczeństwo Pracy”, 6, s. 6-8.
37. Wolińska-Skuza A. (2012), *Coaching jako metoda rozwoju*, [w:] T. Rostkowski, D. Danilewicz (red.), *Praktyki zarządzania kapitałem ludzkim w doradztwie zawodowym*, Difin, Warszawa, s. 149–156.
38. Zrałek M. (2008), *Lifelearning jako czynnik poprawy jakości życia ludzi starszych*, [w:] J.T. Kowaleski, P. Szukalski (red.), *Pomyślne starzenie się w perspektywie nauk o pracy i polityce społecznej*, Zakład Demografii i Gerontologii Społecznej UŁ, Łódź, s. 84–96.

Adult education in terms of professional development and modern labour market

Key words: adult education, continuing education, age management.

Summary: The issue of adult education, mainly due to the fast and multidimensional pace of changes, has become particularly important in the recent years. A number of dynamising personal, social, organizational and economic factors determine transformations in lives and careers of individuals, and at the same time they affect the significance of educational process. Currently, being an employee requires constant development and self-improvement. Learning is both a significant part of and the factor determining the activity of a person. It is a necessary condition of professional adaptation, flexibility, effectiveness and competitiveness on the today's labour market. These convictions are confirmed by both the observations and individual experiences.

Dane do korespondencji:

Dr Anna Lubrańska

Uniwersytet Łódzki

Instytut Psychologii

Zakład Psychologii Pracy i Doradztwa Zawodowego

ul. Smugowa 10/12

91-433 Łódź

e-mail: annalubr@wp.pl

***Małgorzata Krawczyk-Blicharska,
Agata Chabior***

ROLA DORADCÓW ZAWODOWYCH W AKTYWIZACJI OSÓB BEZROBOTNYCH

Słowa kluczowe: aktywizacja, doradca zawodowy, kompetencje doradcy, osoba bezrobotna.

Streszczenie: Artykuł jest próbą pokazania nowoczesnego rozumienia poradnictwa zawodowego jako ważnego instrumentu wspierającego rozwój osobowy, zawodowy i społeczny jednostki poprzez promowanie wszelkich form proaktywnościowych i samorealizacyjnych w ciągu całego życia.

Wskazuje na obszary kompetencji doradcy zawodowego w odniesieniu do standardów europejskich i ich wpływu na kształtowanie człowieka samodzielnego. Przedstawione obszary stały się podstawą do wyznaczenia nowego bilansu kompetencji doradcy.

Artykuł jest doniesieniem z badań nad specyfiką i warsztatem pracy doradcy zawodowego realizującego swoje funkcje i zadania w strukturach publicznych służb zatrudnienia.

Wprowadzenie

Przeobrażenia zachodzące we współczesnym świecie opierają się **na kreacji aktywnych postaw i zdolności do zatrudnienia i samozatrudnienia**. Problematyka poradnictwa zawodowego, doradztwa zawodowego zyskuje coraz większe znaczenie zarówno w wymiarze indywidualnych, jak i społecznych potrzeb poszukiwania innowacyjnych rozwiązań problemów wynikających z braku pracy. W okresie zachodzących przemian ludzie poszukują profesjonalisty, który pomoże im odnaleźć się na obecnym rynku pracy, wybrać odpowiednią ścieżkę zawodową. W czasach coraz większej konkurencyjności, zmian na rynku pracy, pojawienia się nowych zawodów i specjalności przy jednoczesnym dużym zagrożeniu bezrobociem pomoc doradcy zawodowego jest konieczna, a zapotrzebowanie na usługi tego typu specjalistów ciągle wzrasta.

Obszary kompetencji doradcy zawodowego w standardach europejskich

Od współczesnego człowieka wymaga się, by był on samodzielny, kreatywny i odpowiedzialny za własny los. Natomiast świat nieustannej zmiany

powoduje, że nie zawsze i nie każdy potrafi to zrobić w sposób efektywny. Jednostkowa polityka samorealizacji, która z założenia powinna prowadzić do podmiotowych decyzji życiowych, (bardzo często) by mogła przynosić wymierne korzyści, musi być wspierana przez zasoby różnych specjalistów, w tym doradców zawodowych. W systemie poradnictwa wyodrębnia się szeroki rodzaj działań doradczych mogących pomóc człowiekowi zagrożonemu wykluczeniem społecznym na podjęcie aktywnych działań, by ten stan rzeczy zmienić.

Europejskie standardy określające rolę doradcy zawodowego stawiają go w rzędzie specjalistów łączących w swej pracy cztery globalne rodzaje działań wspierających jednostkę związane z:

- doradztwem całościowym (doradztwo edukacyjne, zawodowe i społeczne);
- kształtowaniem postaw w zakresie uczenia się przez całe życie i planowania ścieżki rozwoju zawodowego;
- promowaniem postaw aktywnościowych i przedsiębiorczych w zakresie samozatrudnienia i samorealizacji;
- realizowaniem działań łączących szkołę z przedsiębiorstwem, świat nauki ze światem pracy.

Sześć głównych obszarów kompetencji określających profil doradcy zawodowego w standardach europejskich przedstawia rysunek 1.

Rys. 1. Obszary kompetencji stanowiące profil doradcy zawodowego w standardach europejskich



Źródło: opracowanie własne.

Na podstawie: C. Noworol, *Profil zawodowy eurodoradcy XXI wieku*, [w:] *Edukacja dla rynku pracy. Problemy poradnictwa zawodowego*, (red.) S.M. Kwiatkowski, Z. Sirojć, Wyd. KG OHP/Oficyna Wyd. ASPRA-JR, Warszawa 2006, s. 302.

Kompetencje doradcze w zakresie posługiwania się informacją

Nowoczesne technologie informatyczne zwane ICT dostarczają coraz więcej informacji. Obecnie można uzyskać tak duże ilości informacji, że przeciętny człowiek nie jest w stanie nie tylko ich przetworzyć czy zrozumieć, ale często po prostu ich przeczytać. Stąd umiejętność doradcy posługiwania się informacją jest jedną z kluczowych. Doradca powinien być kompetentny w posługiwaniu się i zdobywaniu wiarygodnych informacji w zakresie edukacji, nauki zawodu, studiów, rynku zatrudnienia i pracy, a także samych służb doradczych i informacyjnych w poszczególnych krajach Europy.

Tabela 1. Szczegółowe kompetencje doradcze w zakresie posługiwania się informacją

Kompetencje posługiwania się informacją	znajomość systemu edukacyjnego i sytuacji na rynku edukacyjnym oraz na rynku pracy, orientacja na temat służb informacyjno-doradczych oraz możliwości szkoleniowych
	doświadczenie w wykorzystywaniu mediów i baz danych dla pozyskiwania informacji i informowania korzystających z usługi
	wiedza i doświadczenie w wykorzystywaniu różnych systemów informacyjnych i nowoczesnych mediów, przede wszystkim opanowanie obsługi systemów komputerowych i podstawowego oprogramowania wykorzystywanego dla celów dydaktyczno-doradczych
	znajomość języków obcych rozumiana jako umiejętność wyszukiwania informacji o możliwościach edukacyjnych i rynku pracy w innych krajach

Źródło: opracowanie własne.

Na podstawie: C. Noworol, *Profil zawodowy eurodoradcy XXI wieku*, [w:] S.M. Kwiatkowski, Z. Sirojć (red.), *Edukacja dla rynku pracy. Problemy poradnictwa zawodowego*. Wyd. KG OHP/Oficyna Wyd. ASPRA-JR, Warszawa 2006, s. 302–303.

Kompetencje w zakresie indywidualnej i grupowej pracy doradczej

Te dwie podstawowe formy pracy z klientem są powszechnie stosowane w pracy doradczej, jednak metodologia w różnych krajach europejskich często kładzie akcent na zupełnie odmienne sposoby i metody doradcze. Stąd wynika potrzeba uwrażliwienia doradców pracujących w wymiarze europejskim na różnorodność działań w przestrzeni międzykulturowości i do wdrażania uniwersalnych i transnarodowych metod i metodologii uwzględniających np. metody konstruowania indywidualnych planów działania.

Tabela 2. Szczegółowe kompetencje w zakresie indywidualnej i grupowej pracy doradczej

Kompetencje w pracy doradczej	• znajomość i umiejętność stosowania metod planowania kariery zawodowej w danym regionie i kraju
	• znajomość i umiejętność zastosowania teorii wyboru zawodu i planowania rozwoju zawodowego – indywidualna ścieżka kariery
	• znajomość i umiejętność zastosowania teorii interakcji i komunikowania się oraz rozwiązywaniu konfliktów w procesie doradczym
	• stosowanie podstaw zawodoznawstwa oraz struktur rynku pracy

Źródło: opracowanie własne.

Na podstawie: C. Noworol, *Profil zawodowy eurodoradcy XXI wieku*, [w:] S.M. Kwiatkowski, Z. Sirojć (red.), *Edukacja dla rynku pracy. Problemy poradnictwa zawodowego*. Wyd. KG OHP/Oficyna Wyd. ASPRA-JR, Warszawa 2006, s. 303–304.

Kompetencje posługiwania się narzędziami

Diagnozowanie to jeden z najważniejszych i jednocześnie najtrudniejszych aspektów pracy doradczej. Doradca powinien posiadać kompetencje w zakresie stosowania testów psychometrycznych, analizy i interpretacji wyników. Doradcy wskazują na zbyt małą ilość profesjonalnych narzędzi, zwłaszcza testów psychometrycznych do diagnozowania klienta. Wskazują również pilną potrzebę szkolenia w zakresie zdobywania uprawnień do stosowania odpowiednich narzędzi oraz nabywania biegłości w posługiwaniu się nimi.

Tabela 3. Szczegółowe kompetencje w zakresie posługiwania się narzędziami

Kompetencje posługiwania się narzędziami	• umiejętność stosowania testów uzdolnień i testów wykonaniowych (np. KUP, BTUO)
	• umiejętność stosowania testów zainteresowań i preferencji zawodowych (np. ZdS, KPZ)
	• umiejętność stosowania miar rozwoju kariery – metod testowania dla oceny dojrzałości do podjęcia decyzji o wyborze zawodu oraz pomocy w planowaniu kariery zawodowej dla młodzieży i dorosłych (np. badanie kompetencji)
	• umiejętność stosowania prób pracy i metod symulacyjnych (np. Assessment Centre)
	• umiejętność stosowania wspomaganych komputerowo systemów doradztwa kariery
	• umiejętność stosowania metody portfolio (np. IPD)

Źródło: opracowanie własne.

Na podstawie: C. Noworol, *Profil zawodowy eurodoradcy XXI wieku*, [w:] S.M. Kwiatkowski, Z. Sirojć (red.), *Edukacja dla rynku pracy. Problemy poradnictwa zawodowego*. Wyd. KG OHP/Oficyna Wyd. ASPRA-JR, Warszawa 2006, s. 304.

Kompetencje pracy w sieciach

Znajomość pracy w sieciach, z Internetem oraz wykorzystania ich do współpracy pomiędzy doradcami, jak również osobami bezrobotnymi, jest zaliczana obecnie do jednej z podstawowych kompetencji każdego doradcy. Dorad-

cy wskazują braki w dostępie do specjalistycznych sieci, jak również konieczność szkolenia ich i wdrażania nowych sieci do pracy doradczej.

Tabela 4. Szczegółowe kompetencje dotyczące współpracy i pracy doradczej w sieciach

Kompetencje pracy w sieciach	• wspierane komputerowo metody pośrednictwa, np. EURES
	• PLOTEUS
	• European Community site–Directorate General Education and Culture
	• EUROGUIDANCE
	• współpraca doradców w sieci NRCVG
	• tranzycja na rynek pracy <i>Schoolandbusiness</i>
	• Ergo–in–Net
	• European Guidance Forum

Źródło: opracowanie własne.

Na podstawie: C. Noworol, *Profil zawodowy eurodoradcy XXI wieku*, [w:] S.M. Kwiatkowski, Z. Sirojć S.M. Kwiatkowski, Z. Sirojć (red.), *Edukacja dla rynku pracy. Problemy poradnictwa zawodowego*. Wyd. KG OHP/Oficyna Wyd. ASPRA-JR, Warszawa 2006, s. 304–305.

Kompetencje doradcze w zakresie europejskiego rynku pracy

Zagadnienia związane z europejskim rynkiem pracy stanowią, w opinii doradców jeden z najważniejszych składowych ich kompetencji. W tej dziedzinie potrzebne są cykliczne działania szkoleniowe, a także łatwa dostępność do materiałów pomocniczych.

Tabela 5. Szczegółowe kompetencje doradcze w zakresie europejskiego rynku pracy

Kompetencje w zakresie euro- pejskiego rynku pracy	• współpraca z pracodawcami
	• uczenie aktywnych form wejścia na rynek, a także autoprezentacji i autopromocji
	• kontaktowanie się z zagranicznymi organizacjami i pracodawcami
	• współpraca z organizacjami zajmującymi się mobilnością
	• społeczno-zawodowe dostosowanie (szkolenia, doskonalenie kwalifikacji)
	• używanie ICT celem ułatwienia poruszania się na europejskim rynku pracy

Źródło: opracowanie własne.

Na podstawie: C. Noworol, *Profil zawodowy eurodoradcy XXI wieku*, [w:] S.M. Kwiatkowski, Z. Sirojć S.M. Kwiatkowski, Z. Sirojć (red.), *Edukacja dla rynku pracy. Problemy poradnictwa zawodowego*. Wyd. KG OHP/Oficyna Wyd. ASPRA-JR, Warszawa 2006, s. 305.

Kompetencje doradcze w zakresie edukacji i praktyk

Kompetencje te mają złożony charakter. Z jednej strony są one związane z kompetencjami pozyskiwania i posługiwania się informacją na temat systemów edukacji i praktyk zawodowych w krajach UE, z drugiej strony obejmują uzdolnienia edukacyjne samych doradców oraz wiedzę na tematy transparentności edukacji, standardów kwalifikacji i uznawalności tytułów zawodowych.

Ta sfera kompetencji powinna obejmować znajomość m.in.: dydaktyki, (w tym dydaktyki medialnej), metodyki nauczania młodzieży i dorosłych; metod nauczania zorientowanych na ofertę pracy (przyuczenie, szkolenie, warsztat, trening itp.), a także technik prezentacji i autoprezentacji.

Doradcy, w ramach tej kompetencji, powinni umieć dokonywać klasyfikacji i weryfikacji informacji według kryteriów umożliwiających doradcom zawodowym dokonywanie klasyfikacji informacji z dostępnych źródeł. Do katalogu tych kryteriów należą kryteria: *prawdziwości i rzetelności źródła informacji, reprezentatywności informacji* w oparciu o badania i dane statystyczne, *aktualności, użyteczności i umiejętności oceny przydatności informacji* w danej sytuacji, szczególnie w sytuacji zmian, *rozumiałości i umiejętności podania informacji* oraz ewentualnego jej przetworzenia w sposób zrozumiały dla klienta, *umiejętności oceny stopnia zgodności lub różnicowania informacji* na przyjętym poziomie istotności.

Tabela 6. Szczegółowe kompetencje doradcze z zakresie edukacji i praktyk

Kompetencje w zakresie edukacji i praktyk	<ul style="list-style-type: none"> • umiejętność i gotowość do współpracy z nauczycielami i innymi specjalistami ds. przekazywania informacji w różnych instytucjach
	<ul style="list-style-type: none"> • systemy edukacji i praktyk w innych krajach UE
	<ul style="list-style-type: none"> • systemy edukacji i praktyk w krajach kandydujących do UE
	<ul style="list-style-type: none"> • rozpoznawanie tytułów zawodowych
	<ul style="list-style-type: none"> • rozpoznawanie tytułów edukacyjnych
	<ul style="list-style-type: none"> • prawne aspekty mobilności w UE
	<ul style="list-style-type: none"> • rynek pracy w innych krajach UE
	<ul style="list-style-type: none"> • transkulturowe komunikowanie się
	<ul style="list-style-type: none"> • zdobywanie kwalifikacji zawodowych poprzez treningi symulacyjne oraz praktyki zawodowe
	<ul style="list-style-type: none"> • współpraca z lokalnymi ośrodkami zajmującymi się wymianą uczniów, studentów i pracowników

Źródło: opracowanie własne.

Na podstawie: C. Noworol, *Profil zawodowy eurodoradcy XXI wieku*, [w:] S.M. Kwiatkowski, Z. Sirojć S.M. Kwiatkowski, Z. Sirojć (red.), *Edukacja dla rynku pracy. Problemy poradnictwa zawodowego*. Wyd. KG OHP/Oficyna Wyd. ASPRA-JR, Warszawa 2006, s. 305–307.

Przedstawione działania stały się podstawą do wyznaczenia nowego, aktualnego i szczegółowego bilansu kompetencji doradcy, gdzie promowana jest samodzielność myślowa i działaniowa oraz przekonanie, że praca skierowana jest na przyszłość, niesie odpowiedzialność za obecne i następne pokolenia oraz ich umiejętności radzenia sobie z życiem. Nowe, globalne ujęcie zadań doradcy zawodowego, obejmujące krajową i europejską perspektywę rynkową służy wyposażaniu jednostek w umiejętności społeczne: komunikacyjno-interpersonalne, adaptacyjne, mobilnościowe, przedsiębiorcze, a także umiejętności poszukiwania pracy i tworzenia indywidualnych form zatrudnienia.

Poradnictwo zawodowe w publicznych służbach zatrudnienia – praktyka i kierunki zmian

Europejskie standardy kompetencyjne doradcy zawodowego¹ powinny być skorelowane ze standardami na krajowych rynkach pracy. Wymagania w zakresie kwalifikacji doradców oraz czynności zawodowych wykonywanych w toku pracy doradczej określa *Ustawa z dnia 20 kwietnia 2004 r. o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy* (Dz. U. z 2004 Nr 99, poz. 1001, z póź. zm.).

Poradnictwo zawodowe w publicznych służbach zatrudnienia polega na udzielaniu pomocy osobom bezrobotnym i poszukującym pracy w planowaniu i organizowaniu życia zawodowego. Bezrobotni i poszukujący pracy mogą uzyskać od doradców zawodowych pomoc w:

- określeniu, na czym polegają ich rzeczywiste trudności w znalezieniu pracy;
- rozpoznaniu swoich preferencji i predyspozycji zawodowych;
- wyborze odpowiedniego rodzaju pracy lub kierunku szkolenia czy przekwalifikowania;
- zaplanowaniu ścieżki kariery zawodowej;
- uzyskaniu informacji o zawodach;
- nabyciu umiejętności poszukiwania pracy (Dz. U. 2004, Nr 99, poz. 100).

Do głównych zadań doradcy zawodowego w publicznych służbach zatrudnienia zaliczyć należy:

- udzielanie bezrobotnym i osobom poszukującym pracy indywidualnych i grupowych porad ułatwiających wybór zawodu, zmianę kwalifikacji, podjęcie lub zmianę zatrudnienia;
- udzielanie indywidualnych i grupowych informacji o zawodach, rynku pracy, możliwościach szkolenia i kształcenia;
- wykonywanie badań zainteresowań i uzdolnień zawodowych z wykorzystaniem standaryzowanych metod;
- opracowanie diagnoz przydatności zawodowej na podstawie zebranego materiału badawczego;
- gromadzenie, opracowywanie i aktualizację informacji o zawodach (stanowiskach pracy), możliwościach uzyskania kwalifikacji zawodowych oraz potrzebach rynku pracy;
- prowadzenie dokumentacji osób zgłaszających się po poradę do doradcy zawodowego;
- utrzymywanie stałej współpracy z publicznymi służbami zatrudnienia, innymi instytucjami rynku pracy oraz organizatorami kształcenia i szkolenia zawodowego;

¹ Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady 2008/ C 111/ 01/ WE z 23.04.2008 r. w sprawie ustalenia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie.

- udzielanie informacji i doradztwo pracodawcom w zakresie doboru kandydatów do pracy na stanowiska wymagające szczególnych predyspozycji psychofizycznych oraz dotyczące restrukturyzacji zatrudnienia;
- badanie jakości i kontrola skuteczności wykonania usług doradczych (tamże).

W karierze doradcy zawodowego w publicznych służbach zatrudnienia wyróżnić należy cztery poziomy ścieżki rozwoju i awansu zawodowego, tj. doradca zawodowy – stażysta, doradca zawodowy, doradca zawodowy I stopnia, doradca zawodowy II stopnia. Doradcom zatrudnionym w publicznych służbach zatrudnienia i spełniającym warunki określone w ustawie nadawana jest trzy stopniowa licencja zawodowa.

Powyższe zapisy ulegają zmianie na podstawie *Ustawy z 14 marca 2014 r. o zmianie ustawy o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy oraz niektórych innych ustaw* (Dz. U. 2014, poz. 598). Zmiana dotyczy między innymi Art. 91. 1, w myśl którego: „Pracownikami publicznych służb zatrudnienia są pracownicy zatrudnieni w tych służbach, w tym: pośrednicy pracy, doradcy zawodowi, specjaliści do spraw rozwoju zawodowego, specjaliści do spraw programów, doradcy EURES i asystenci EURES. Pracownicy, o których mowa w ust. 1 pkt 1–4, zatrudnieni w powiatowym urzędzie pracy mogą pełnić **funkcję doradcy klienta**” (Dz. U. 2014, poz. 598).

Nowe przepisy wprowadzają istotne zmiany w strukturach publicznych służb zatrudnienia. Wyżej wymienione kategorie pracowników (w tym doradca zawodowy) aktualnie stają się doradcami klienta. Od doradcy klienta oczekuje się bardzo wysokiej efektywności pracy, tj. kompleksowego wsparcia osoby bezrobotnej i wyprowadzenia jej z bezrobocia – do realnego znalezienia pracy włącznie.

Do głównych zadań doradcy klienta należy:

- stała opieka nad bezrobotnym lub poszukującym pracy, w szczególności ustalanie profilu pomocy, przygotowanie i nadzór nad realizacją indywidualnego planu działania, świadczenie podstawowych usług rynku pracy w formie indywidualnej oraz ułatwianie dostępu do innych form pomocy określonych w ustawie;
- stała współpraca z pracodawcą w zakresie pomocy określonej w ustawie, w szczególności ustalanie zapotrzebowania na nowych pracowników i pozyskiwanie ofert pracy w ramach pośrednictwa pracy oraz ułatwianie dostępu do innych form pomocy określonych w ustawie (tamże).

Osoba stająca się doradcą klienta powinna mieć kilkuletnie doświadczenie w pracy w publicznych służbach zatrudnienia, posiadać merytoryczne przygotowanie i wysokie kwalifikacje zawodowe oraz charakteryzować się ściśle zdefiniowanym profilem charakterologicznym, dlatego że w nowej roli zawodowej kryją się wielorakie kompetencje specjalistyczne, m.in.: psychologiczne, pedagogiczne, socjalne, specjaliści ds. rynku pracy, doradcy zawodowego, mentora i coacha.

Zakładany kierunek zmian jest słuszny i bardzo pożądanym społecznie, ale do jego osiągnięcia potrzebne jest spełnienie kilku warunków: nakłady finansowe na odpowiednim poziomie, zwiększenie liczebności kadrowej, by na *jednego doradcę klienta* przypadała odpowiednia liczba osób bezrobotnych bądź poszukujących pracy, dobrze przygotowana i doświadczona kadra, nowe narzędzia, instrumenty i procedury, nowy pracowniczy system motywacyjny, włączenie środowiska pracodawców do czynnej współpracy, tj. wypracowanie nowego systemu naboru pracowników – bonus dla pracodawcy, za stworzenie realnego miejsca pracy. Natomiast istnieje poważne zagrożenie, że bez spełnienia powyższych standardów trudno będzie osiągnąć zakładaną zmianę, tj. wysoki poziom efektywności działań.

Specyfika działań doradcy zawodowego – doniesienia z badań

W przeprowadzonych i przedstawianych tu badaniach zmierzano do dokonania oceny pracy doradcy zawodowego dokonanej przez osoby bezrobotne korzystające z pomocy tych specjalistów. Ocenie poddawano między innymi: wiedzę na temat możliwości korzystania z porad doradcy zawodowego i przydatności jego działań w rozwiązywaniu problemów osób bezrobotnych, przygotowanie merytoryczne doradców zawodowych, metody i techniki pracy przez nich stosowane.

Badania miały charakter pilotażowy, przeprowadzono je metodą sondażu diagnostycznego z wykorzystaniem ankiety. Wzięło w nich udział losowo dobranych 86 bezrobotnych osób: 60 kobiet i 26 mężczyzn. Charakterystyka społeczno-demograficzna badanych bezrobotnych została przedstawiona w tabelach poniżej.

Tabela 7. Płeć i wiek badanych bezrobotnych

Lp.	Płeć	Wiek				Razem
		18 – 24 lat	25 – 34 lat	35 – 44 lat	45 lat i więcej	
1	Kobieta	8	16	14	22	60
2	Mężczyzna	3	12	6	5	26
Razem		11	28	20	27	86

Źródło: opracowanie własne.

Cechy demograficzne charakteryzujące osoby badane potwierdzają znane tendencje wśród polskich bezrobotnych, jedną z nich jest feminizacja bezrobocia, oznaczająca, że wśród osób bezrobotnych przeważają kobiety, ta tendencja odzwierciedlona została także wśród respondentów: 60 kobiet i 26 mężczyzn i dotyczy albo ludzi młodych (25–34 lat 16 wskazań wśród kobiet i 12 męż-

czyn), albo tych, dla których reorientacja zawodowa i odnalezienie na rynku pracy może rodzić określone trudności wynikające między innymi z dezaktualizacji wiedzy i umiejętności w odpowiedzi na specyficzne potrzeby rynku (45 lat i więcej 27 badanych).

Tabela 8. Płeć i wykształcenie badanych bezrobotnych

Lp.	Płeć	Wykształcenie				Razem
		podstawowe	zasadnicze zawodowe	średnie	wyższe	
1	Kobieta	8	15	21	16	60
2	Mężczyzna	3	7	15	1	26
Razem		11	22	36	17	86

Źródło: opracowanie własne.

Charakterystyka społeczno-demograficzna badanej grupy pokazuje także, że kobiety posiadają relatywnie wyższe wykształcenie – w tej grupie 16 wskazań na wykształcenie wyższe przy tylko 1 wskazaniu wśród mężczyzn.

Tabela 9. Płeć i czas pozostawania bez pracy badanych bezrobotnych

Lp.	Płeć	Czas pozostawania bez pracy (w miesiącach)				Razem
		> 3	3 – 6	6 – 12	12 <	
1	Kobieta	2	12	8	38	60
2	Mężczyzna	2	8	7	9	26
Razem		4	20	15	47	86

Źródło: opracowanie własne.

Najliczniejsza grupa wiekowa badanych bezrobotnych to 25–34 lat (28 osób). Możemy wnioskować, że są to w większości absolwenci wyższych uczelni zaczynający swoją „przygodę” z rynkiem pracy. Aktualnie uległ przesunięciu wiek, w którym młodzi wchodzi na rynek pracy, związane jest to z coraz dłuższym trwaniem edukacji. Również biorąc pod uwagę, że większość badanych to kobiety, możemy przyjąć, że są to bezrobotne powracające na rynek pracy po urlopie wychowawczym. Druga równie liczna grupa to przedział wiekowy 45+ (27 badanych). Sytuacja osób po 45 roku życia jest szczególna, postrzegane są one jako mniej mobilne, mające opory w podejmowaniu nauki i szkoleń niezbędnych do podniesienia swoich kwalifikacji.

Analizując poziom wykształcenia, zauważamy, że najliczniejsza grupa to osoby bezrobotne posiadające wykształcenie średnie (36 osób), równie liczna jest grupa osób o wykształceniu zasadniczym zawodowym (22 osoby), kolejne

grupy to osoby o wykształceniu wyższym (17 osób) i podstawowym (11 osób). Wśród badanych 17 z 86 osób legitymuje się wykształceniem wyższym, co potwierdza tezę, że wykształcenie wyższe nie „chroni” już przed bezrobociem. Powodem tej sytuacji jest duża liczba absolwentów wyższych uczelni, którzy wchodzi na rynek pracy oraz niewłaściwy wybór kierunku kształcenia. Na każdym etapie szkolnictwa (podstawowe, średnie, wyższe) można odczuć niedopasowanie do potrzeb rynku pracy.

W badanej grupie dominują osoby długotrwale bezrobotne – pozostające bez pracy powyżej 12 miesięcy – 47 osób, co stanowi ponad połowę badanej grupy. Aktywizacja osób długotrwale bezrobotnych jest trudna ze względu na fakt, że osoby te często zaprzestają podejmowania starań ukierunkowanych na zdobycie pracy. Przestają wierzyć w efektywność swoich działań, mają osłabione poczucie sprawstwa, zaniżone poczucie własnej wartości i brak wiary w możliwość ponownego odnalezienia się na rynku pracy, co może często prowadzić do syndromu wyuczonej bezradności i uzależnienia od instytucji pomocowych. Dlatego tak ważne jest, aby działania urzędów pracy w sposób efektywny prowadziły aktywizację osób bezrobotnych, nie dopuszczając do wydłużania się okresu pozostawania bez pracy. Pomocnymi w takim działaniu są właśnie doradcy zawodowi.

Formy i metody pracy doradcy zawodowego

Poradnictwo zawodowe jest świadczone w formie porad indywidualnych i grupowych. Obie z wymienionych form są równie ważne w pracy z osobami bezrobotnymi, często uzupełniają się wzajemnie, badane osoby korzystały zarówno z jednej, jak i drugiej formy z przewagą dla poradnictwa indywidualnego. Obok wymienionych form pracy z bezrobotnymi wykorzystuje się także metodę edukacyjną i kurs inspiracji.

Poradnictwo indywidualne jest procesem, podczas którego doradca zawodowy za pomocą procedur i technik rozmowy doprowadza klienta do świadomego i samodzielnego określenia problemu zawodowego oraz motywacji do aktywnego współdziałania przy jego rozwiązywaniu. Podstawową metodą pracy doradcy jest rozmowa doradcza, która przebiega według ściśle określonych etapów z wykorzystaniem odpowiednich technik. Rozmowa nastawiona jest na definiowanie problemu, wskazanie potencjału bezrobotnego, możliwości rynkowe oraz zaproponowanie adekwatnych rozwiązań.

Podczas porady indywidualnej wypracowany zostaje Indywidualny Plan Działania – zaplanowanie dalszych kroków, ustaleń, działań klienta, jakie powinien on zrealizować po zakończeniu porady.

Ponad 50% badanych uznało indywidualną formę poradnictwa za bardziej skuteczną oraz formę, z której chętniej korzystają. Argumentują to bliższym kontaktem, większą możliwością dotarcia do sedna problemu i otwartością w rozmowie, większą efektywnością w porównaniu z poradami grupowymi.

Nacisk jest tu kładziony na indywidualne podejście do potrzeb klienta. Wśród badanych osób bezrobotnych przeważają osoby korzystające z indywidualnego poradnictwa zawodowego (62 osoby) i pozostające bez pracy powyżej 12 miesięcy – aż 30 badanych. Osoby te – zwane długotrwale bezrobotnymi – kierowane są na obowiązkowe spotkanie z doradcą zawodowym. Drugą co do liczby wskazań była grupa osób pozostająca bez pracy od 3 do 6 miesięcy – 18 wskazań.

Tabela 10. Czas pozostawania bez pracy i formy poradnictwa zawodowego, z jakich korzystali badani

Lp.	Czas pozostawania bez pracy	Formy poradnictwa zawodowego	
		Indywidualne	Grupowe
1	do 3 miesięcy	2	2
2	3–6 miesięcy	18	2
3	6–12 miesięcy	12	4
4	12 miesięcy i dłużej	30	20
Razem *		62	28

* badani bezrobotni mogli korzystać z obu form poradnictwa zawodowego.

Źródło: opracowanie własne.

Aby rozmowa doradcza przyniosła efekt, potrzebny jest odpowiedni czas przeznaczony na rozmowę, koncentracja na osobie poszukującej porady i jej problemie. Jednoznaczne określenie czasu trwania rozmowy doradczej nie jest możliwe, gdyż każdy przypadek jest inny – są klienci otwarcie mówiący o swoich oczekiwaniach, problemie, są również osoby zamknięte w sobie, z którymi nawiązanie kontaktu wymaga poświęcenia większej ilości czasu. Najczęściej wskazywany czas trwania porady indywidualnej kształtuje się na poziomie 20–40 min, tak twierdziło 49 badanych osób, pozostałe 13 osób wskazywało na rozmowę doradczą trwającą ok. 60 min.

Poradnictwo grupowe jest skutecznym sposobem pracy z ludźmi, którzy będąc członkami grupy mają możliwość zdefiniowania własnego problemu zawodowego, w atmosferze akceptacji i wsparcia dokonać oceny siebie oraz rozwijania umiejętności podejmowania decyzji zawodowych. Praca w grupie pozwala też nabrać do własnego problemu dystansu i umiejętnie uczyć się na doświadczeniach innych ludzi.

Poradnictwo grupowe może być prowadzone w formie treningów, warsztatów, zajęć aktywizacyjnych, które poświęcone są problematyce rynku pracy, autoprezentacji i umiejętności planowania kariery zawodowej.

Ta forma pracy jest dobrym sposobem oddziaływania na zmianę postaw, przekonań ludzi dotyczących ocen samych siebie i innych. Uczestnicy lepiej rozumieją siebie w stosunku do innych. Uczestnictwo w zajęciach grupowych dostarcza jej uczestnikom możliwości: wsparcia emocjonalnego, oceny własnych problemów, wzmocnienia motywacji, poczucia solidarności, poszukiwania nowych rozwiązań i zachowań.

W poradnictwie grupowym głównie stosowanymi metodami są: metoda edukacyjna i kurs inspiracji. Zajęcia prowadzone metodą edukacyjną mają pomóc uczestnikom w rozwiązaniu ich problemów poprzez:

- analizę umiejętności w oparciu o przeżycia i doświadczenia;
- dotarcie do swoich wartości i potrzeb;
- rozpoznanie własnych predyspozycji i oczekiwań zawodowych;
- nabycie umiejętności zdobywania informacji zawodowych;
- poznanie i zrozumienie trendów na rynku pracy;
- nabycie umiejętności opracowania szczegółowego planu działania i jego realizacji.

Kurs inspiracji ukierunkowany jest przede wszystkim na wzbudzenie w uczestnikach motywacji do tego, by aktywnie podchodzili do swojej przyszłości zawodowej. Celami szczegółowymi i najczęściej realizowanymi w trakcie kursu są:

- motywacja do aktywności i stałego podtrzymywania więzi z rynkiem pracy jako warunek działania i zmiany sytuacji bezrobotnego;
- wskazywanie uczestnikom ich możliwości działania, praw i obowiązków oraz poinformowanie o możliwościach kształcenia się, zmiany kwalifikacji itp.;
- wtórne motywowanie do aktywnego poszukiwania pracy poprzez analizę ograniczeń, ale i możliwości tkwiące w bezrobotnych, doświadczenia uczestników przetwarza się w kontekście psychologicznym i społecznym, podkreślając ich własne możliwości działania oraz pokazując uwarunkowania zjawiska bezrobocia;
- wskazywanie na konieczność podejmowania wyborów i brania za nie odpowiedzialności.

Jako produkt kursu wszyscy jego uczestnicy muszą opracować „Indywidualny Plan Działania”.

W procesie grupowym chodzi o to, by doradca stworzył odpowiednie warunki, tak aby uczestnicy mogli poszukiwać twórczych rozwiązań, dokonywać właściwych wyborów, jak również współpracować z innymi uczestnikami. W poradnictwie zarówno metodyka doradztwa indywidualnego, jak i zajęć grupowych mają bardzo ważną rolę. Wszystko zależy od potrzeb klienta, od braków które należy wypracować. Najważniejsze w pracy doradcy jest indywidualne podejście do osoby bezrobotnej i jej problemu.

Obraz doradcy zawodowego w opinii badanych osób bezrobotnych

Postrzeżenie doradców zawodowych przez bezrobotnych jest niezwykle istotne w nawiązaniu współpracy i osiągnięciu zamierzonych celów. Doradca musi dbać o to, by być dobrze postrzeganym przez radzących się jako osoba

pomocna. Doradcy pracujący w Powiatowym Urzędzie Pracy w Kielcach w większości zostali ocenieni w pozytywny sposób.

Wiedza respondentów o istnieniu stanowiska doradcy zawodowego w PUP wypada dość korzystnie. Spośród badanych 50 osób wiedziało wcześniej o możliwości skorzystania z pomocy doradcy zawodowego, brak takiej wiedzy deklaruje jednak aż 36 badanych. Wyjaśnia to fakt, że większość bezrobotnych trafia do doradcy dopiero po skierowaniu przez innego pracownika urzędu pracy lub innej instytucji – wśród ankietowanych aż 69 z 86 osób skorzystało z usług doradczych dopiero po skierowaniu przez innego pracownika urzędu pracy.

Wśród badanych aż 77 z 86 osób oceniło kompetencje doradców jako właściwe, a 57 uznało, że widoczna jest dbałość o jakość realizowanych usług i obsługa klientów, tylko 8 osób stwierdziło jej brak. Bezrobotni w zdecydowanej większości (68 osób) uważają, że doradcy zawodowi poświęcili im wystarczająco dużo czasu. Ocena pomocy doradcy zawodowego w rozwiązaniu problemu zawodowego przedstawia się w dość zróżnicowany sposób. 45 bezrobotnych stwierdziło, że kontakt z doradcą zawodowym pomógł im w rozwiązaniu problemu zawodowego, 25 osób oceniło jednak pracę doradców zawodowych negatywnie.

Badania pokazały także, że spotkania z doradcą zawodowym spełniają oczekiwania osób bezrobotnych. Łącznie 68 badanych osób uznało, że ich oczekiwania zostały spełnione. Spełnienie oczekiwań ma niewątpliwy wpływ na fakt, czy bezrobotni powrócą na kolejne spotkania, czy będą widzieć sens uczestnictwa w poradach. Badani w liczbie 66 osób przyznali, że biorąc pod uwagę doświadczenia związane z korzystaniem z usług doradczych, zgłosiliby się ponownie do doradcy zawodowego, gdyby mieli problem zawodowy i byłaby to ich samodzielna i indywidualna decyzja.

Do takich ocen i opinii ze strony osób bezrobotnych powinien dążyć każdy doradca zawodowy. Istotą pomocy klientowi jest podjęcie przez niego zatrudnienia, ale również rozbudzenie jego świadomości, że w razie potrzeby są osoby gotowe mu pomóc w planowaniu kariery zawodowej. Osoby te w przyszłości muszą być przekonane o celowości takich spotkań.

Doradca w ciągu całej pracy zawodowej musi również dbać o tematykę i formę prowadzenia porad. Tylko odpowiednio dopasowane problematycznie spotkania dla osób bezrobotnych są w stanie wzbudzić w nich zainteresowanie. Dla osób pozostających bez pracy z góry narzucone, nieadekwatne do ich sytuacji życiowej spotkania czy warsztaty są w ich mniemaniu stratą czasu i pieniędzy. Tematyka zajęć z doradcą zawodowym została oceniona przez badanych bezrobotnych pozytywnie. Spośród 86 badanych aż 60 oceniło spotkanie z doradcą jako bardzo interesujące lub raczej interesujące, negatywne opinie pojawiły się natomiast u 17 badanych. Należy również wziąć pod uwagę fakt, że u osób długotrwale bezrobotnych pojawia się dość dużo negatywnych ocen urzędu pracy jako instytucji. Może to mieć związek nie tyle z nieciekawą ofertą ze strony doradcy zawodowego i jego warsztatem pracy, co z samym faktem braku pracy.

Z badań wynika, że doradcy zawodowi są ogólnie dobrze oceniani przez bezrobotnych. 73 ankietowanych uważa, że usługi oferowane przez doradców są potrzebne bezrobotnym, 6 osób uznało, że potrzeby takiej raczej nie ma, a 7 osób nie zajęło w tej kwestii jednoznacznego stanowiska.

Podsumowanie i wnioski

Badaniu została poddana przydatność pracy doradcy zawodowego w ocenie osób bezrobotnych. Prawie połowa, bo 45 z 86 badanych bezrobotnych uznało, że kontakt z doradcą pomógł w rozwiązaniu ich problemu zawodowego, 68 ankietowanych stwierdziło, że spotkanie z doradcą spełniło ich oczekiwania. Badani ocenie poddawali też poziom atrakcyjności spotkań z doradcami zawodowymi, i tak 23 badanych oceniło, że spotkanie te było bardzo interesujące, a 37 – raczej interesujące. 73 bezrobotnych uznało, że usługi oferowane przez doradców są potrzebne bezrobotnym. Bezrobotni oceniają pracę doradcy zawodowego jako przydatną i pomocną w budowaniu własnej ścieżki kariery zawodowej i rozwiązywaniu problemów wynikających z faktu pozostawania na bezrobociu.

Podsumowując dokonane analizy efektywności szkoleń prowadzonych przez urząd pracy, można stwierdzić, że są one na dość wysokim poziomie. Prowadzone formy aktywizacji są skuteczne i mają odzwierciedlenie w szybkim znalezieniu pracy przez osoby bezrobotne. Aż 4 na 10 osób znajduje zatrudnienie już w pierwszych trzech miesiącach od zdania egzaminu końcowego. Napawa to optymizmem, mimo przeszkód w aktywizacji wynikających z ograniczonych funduszy urzędów pracy. Większość z akcji aktywizacyjnych wspierana jest z funduszy europejskich.

Skorzystanie z usług doradztwa zawodowego, czy to w formie zajęć grupowych czy spotkań indywidualnych staje się drogą do podjęcia działań, przeanalizowania naszego wykształcenia, przebytych szkoleń, doświadczenia zawodowego, zainteresowań, umiejętności, cech osobistych i możliwości fizycznych. Rolą doradcy zawodowego jest nie tylko udzielenie doraźnej pomocy, takiej jak np. skierowanie na szkolenie, ale pomoc długofalowa. Zadaniem doradcy jest motywacja do wszelkiej aktywności, która może i często przyczynia się do ponownego, wtórnego wejścia na rynek pracy.

Należy również zwrócić uwagę na fakt, że najkorzystniej byłoby rozpocząć współpracę doradców zawodowych z bezrobotnymi już na samym początku pozostawania bez pracy. U osób długotrwale bezrobotnych oprócz pomocy w rozwiązaniu problemu zawodowego często dochodzą również problemy natury psychologicznej i ekonomicznej. U osób takich trudniej jest wypracować otwartość na zmiany, a postawy ich są bardziej odporne na współpracę. Wśród osób bezrobotnych należy wypracowywać świadomość celowości działań doradców zawodowych. Dbać o to muszą wszyscy pracownicy urzędu pracy. Konieczne jest propagowanie roli doradztwa zawodowego, jak i pozostałych działań urzędu pracy. Promocja tych działań, a w szczególności doradców zawodo-

wych jest konieczna, gdyż nadal bardzo wiele osób nie zdaje sobie sprawy z możliwości skorzystania z takiej pomocy. W dużej mierze promocja taka powinna być skierowana do potencjalnych pracodawców. Konieczne jest zaprezentowanie korzyści wynikających ze zgłaszania wolnych miejsc pracy do urzędu, bo tylko zwiększając tę liczbę urząd pracy ma możliwość udzielenia najcenniejszej pomocy – zaoferowanie konkretnego miejsca pracy.

Musimy pamiętać, że najlepszą reklamą działań doradcy zawodowego jest pozytywna ocena wśród osób bezrobotnych. Osoby zadowolone ze spotkań z doradcą na pewno będą polecać taką możliwość w swoim otoczeniu.

Co więcej – należy wskazywać na fakt, że nawet najlepsza współpraca doradców zawodowych i pracodawców nie przyniesie żadnych efektów bez zaangażowania i inicjatywy osób bezrobotnych. To w ich rękach spoczywa ich los, od nich zależą wszystkie podjęte decyzje – doradca zawodowych może im jedynie w tej drodze towarzyszyć, okazując wsparcie i udzielając niezbędnych informacji.

Bibliografia

1. *Council Resolution on better integrating lifelong guidance into lifelong learning strategies*. Bruksela 2008.
2. *Guidance Throughout Life In Europe*. Bruksela 2004.
3. Kargulowa A. (2010), *O teorii i praktyce poradnictwa. Odmiany poradniczego dyskursu*. Warszawa.
4. Krawczyk-Blicharska M. (2012), *Szkolny doradca zawodowy wobec potrzeb edukacyjno-zawodowych młodzieży*. Kielce.
5. Kwiatkowski S.M., Sirojć Z. (red.), (2006), *Edukacja dla rynku pracy. Problemy poradnictwa zawodowego*, Warszawa.
6. *Memorandum o kształceniu ustawicznym*. Bruksela 2000.
7. Noworol C. (2006), *Profil zawodowy eurodoradcy XXI wieku*, [w:] *Edukacja dla rynku pracy. Problemy poradnictwa zawodowego*, (red.) S.M. Kwiatkowski, Z. Sirojć, Warszawa.
8. Paszkowska-Rogacz A. (2002), *Warsztaty pracy europejskiego doradcy kariery zawodowej*. Warszawa.
9. Sepkowska Z., Symela K., Figurski J. (2005), *Projekt drugiej wersji standardów kwalifikacji zawodowych dla specjalności zawodowych występujących w Publicznych Służbach Zatrudnienia. Standard Kwalifikacji Zawodowych – Zawód – Doradca zawodowy – 241 303*. Radom.
10. Ustawa z 14 marca 2014 r. o zmianie ustawy o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy oraz niektórych innych ustaw (Dz. U. 2014, poz. 598).
11. Ustawa z 20 kwietnia 2004 r. o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy (Dz. U. z 2013 r. poz. 674, z późniejszymi zmianami).
12. Sarzyńska E. (2009), *Doradca zawodowy w środowisku bezrobotnych*. Lublin.
13. Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady 2008/ C 111/ 01/ WE z 23.04.2008 r. w sprawie ustalenia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie.

The role of career counsellor in activation of the unemployed

Key words: activation, career counsellor, competences of counsellor, unemployed person.

Summary: The article makes an attempt at showing modern understanding of career counselling as an important tool supporting personal, professional and social development of an individual through promotion of any pro-active and self-fulfilling forms throughout the life.

It shows the competences areas of a career counsellor in relation to European standards and their influence on shaping an independent person. The presented areas have become a basis for establishing a new study of counsellor's competences.

This article is also a source of information on the research devoted to the specific nature and tools of the career counsellor's job within the public employment services.

Dane do korespondencji:

Dr Małgorzata Krawczyk-Blicharska

Uniwersytet Jana Kochanowskiego

ul. Krakowska 11

25-029 Kielce

e-mail:goskk@o2.pl

Dr Agata Chabior

Uniwersytet Jana Kochanowskiego

ul. Krakowska 11

25-029 Kielce

e-mail:haga@o2.pl

*Agata Chabior,
Małgorzata Krawczyk-Blicharska*

INNOWACYJNE SPOSOBY WSPIERANIA I AKTYWIZACJI SPOŁECZNO-EKONOMICZNEJ OSÓB 60+ – NOWE PROPOZYCJE I DOBRE PRAKTYKI

Słowa kluczowe: wsparcie, aktywizacja społeczna i ekonomiczna, senior, project Edu.Care, model.

Streszczenie: Prezentowany artykuł jest odpowiedzią na ogólnospołeczną, a także ogólnoeuropejską dążność do tworzenia warunków i okoliczności do godnego starzenia się, starzenia optymalnego, pomyślnego. Czynnikiem i warunków optymalizujących ten proces upatruje się w innowacyjnych sposobach aktywizacji osób starszych i nowoczesnych formach wspierania seniorów uruchamianych w różnorodnych płaszczyznach życia indywidualnego, rodzinnego i społecznego. Jednym z bardzo istotnych obszarów aktywizacji osób w okresie późnej dorosłości jest aktywność zawodowa i ekonomiczna współczesnych seniorów.

Artykuł jest próbą wykazania, że priorytetem i celem polityki społecznej powinno być wspieranie aktywnego starzenia się i aktywizacji zawodowej seniorów celem wydłużania ich życia zawodowego poprzez ich wtórne wejście na rynek pracy – zatrudnienie bądź samozatrudnienie. Takie właśnie modelowe działania promujące to podejście będą przyczyniały się do podniesienia dochodu finansowego osób 60+, a co za tym idzie do polepszenia jakości życia na emeryturze oraz do dalszego aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym.

Na konieczność podejmowania refleksji i działania nad wypracowaniem modelu aktywizacji zawodowo-ekonomicznej osób 60+ wskazują dane demograficzne dotyczące zarówno Polski, jak i wielu krajów Europy. W świetle tych danych bardzo ważnym aspektem aktywności społecznej jest aktywność seniorów na rynku pracy, wymiarami której jest aktywność zawodowa i ekonomiczna, rozpatrywana w poszczególnych kategoriach wiekowych, począwszy od 60 roku życia.

Wprowadzenie

Aktywne uczestnictwo w świecie jest kompetencją, w którą należy wyposażać człowieka, aby dobrze funkcjonował we współczesnej rzeczywistości. Jednak, by było to możliwe, człowiek ten musi najpierw orientować się w samym sobie – zdać sobie sprawę z zasobów własnych możliwości, ograniczeń,

zdolności, którymi owe ograniczenia może pokonywać. Aktywny człowiek to taki, który „umie dawać sobie radę” w różnych sytuacjach, w różnym wieku, przy zmiennych możliwościach rozwojowych, a więc także w starości. Dlatego też kształtowanie tego rodzaju orientacji powinno być ważnym celem działań skierowanych do osób w różnym wieku, o odmiennym poziomie wykształcenia formalnego, sytuacji rodzinno-społecznej i zdrowotnej. Kształtowanie takiego właśnie rodzaju orientacji obecne jest w wielu planowanych i realizowanych modelach¹ i strategiach działania nakierowanych na podnoszenie jakości życia w starości i wpisujących się w koncepcję pomyślnego/pozytywnego starzenia się. Jednym z nich, będącym inspiracją do poszukiwania nowych płaszczyzn aktywizacji seniorów i innowacyjnego podejścia do pracy z seniorami jest realizowany międzynarodowy projekt Edu.Care.

Projekt Edu.Care

Zrealizowany projekt miał na celu opracowanie programu szkoleniowego dla trenerów opiekunów i opiekunów oraz przeprowadzenie szkoleń typu kaskadowego, obejmujących trzy wzajemnie powiązane grupy: coachów – trenerów – opiekunów. Szkolenia te łączyły takie formy pracy edukacyjnej jak: coaching, projekt, e-learning oraz szkolenia na platformie internetowej. Efektem szkolenia było wyposażenie trenerów i opiekunów w wiedzę, umiejętności oraz kompetencje do sprawowania opieki zgodnie z nowym wypracowanym modelem, który wspiera starzenie się aktywne. Coaching i e-learning, jakkolwiek traktowane jako pomocnicze metody pracy edukacyjnej, nie tylko uatrakcyjniły szkolenia, ale okazały się bardzo nośną formą przekazu informacji i współpracy pomiędzy podmiotami szkolenia: nauczycielami – trenerami; trenerami – opiekunami; a także opiekunami – seniorami.

Coaching to celowościowe, etapowe i cykliczne działania o charakterze kaskadowym, gdzie praca nad realizacją wytyczonych celów oznacza wzajemne i wspólne wspieranie/wspomaganie się w dążeniu do celu, wypracowany system wzajemnego odnajdywania własnych zasobów i strategii do działania, system wzajemnej motywacji i wtórnego pobudzenia do działania.

Nową jakością wniesioną przez projekt do opieki jako działania i procesu to przede wszystkim nadanie jej nowego i innowacyjnego wymiaru *relacji*, a nie usługi, jej odformalizowanie i indywidualizacja pracy z seniorem, także w ramach określonych instytucji wspomagających ich funkcjonowanie. To przejście od instrumentalnie pojmowanej usługi na rzecz podmiotowej i odpowiedzialnie budowanej relacji możliwe było dzięki zmianie w sposobie postępowania „z” i „wobec” seniora, tym samym wykorzystaniu coachingu w pracy z seniorem.

¹ Jednym z nich, który stanowi inspirację do dalszych poszukiwań nowych strategii wspierania i aktywizacji seniorów jest projekt naukowy Edu.Care nr: 527360-LLP-1-2012-1-IT-GRUNDTVIG- GMP. Kraje partnerskie projektu to: Włochy, Hiszpania, Rumunia i Polska.

To przyniosło poprawę zarówno wzajemnych stosunków opiekun – senior, jak i stosunków seniora z szerszymi kręgami społecznymi, realizowanej aktywności, prowadziło do szeroko i wielopłaszczyznowo pojmowanego rozwoju seniora. Poprawa odnosi się także do postrzegania i oceny jakości życia w starości.

Innowacyjny model kształcenia wymaga zaangażowania wszystkich zainteresowanych stron w projekcie o charakterze „łańcucha” społecznego: trenerów opiekunów, „nowych” opiekunów dla „nowych” seniorów.

„Nowy” opiekun dla „nowego” seniora – Edu.Care – inspiracją do wielopłaszczyznowej aktywizacji seniorów

Co kryje się pod określeniem „nowy” opiekun dla „nowego” seniora? Określenia te wynikają z demograficznego starzenia się społeczeństw wielu krajów Europy, w tym Polski i wynikających z tego zmian w zakresie rzeczywistej sytuacji społeczno-życiowej współczesnych seniorów, określających ich zmiennych demograficznych i zmian mentalnościowych, jakie nastąpiły w społeczeństwie w aspekcie postrzegania osób starzejących się i starych.

Proces starzenia się społeczeństwa wymusza zasadnicze zmiany w polityce społecznej we wszystkich jej obszarach i bez ryzyka popełnienia błędu można także powiedzieć, że we wszystkich krajach UE. Obecnie koncentrują się one na rosnących wydatkach na świadczenia z systemu zabezpieczenia społecznego, szczególnie z zakresu ubezpieczeń emerytalnych. Następuje wzrost zapotrzebowania na usługi medyczne i opiekę długoterminową z uwagą na pogarszającą się wraz z wiekiem kondycję zdrowotną tej grupy ludności. Zwiększa się potrzeba wprowadzenia nowych form usług pomocy społecznej, przede wszystkim takich jak: opiekun/asystent osoby starszej, doradca, coach). Dużym wyzwaniem jest też problem niedostosowanej do potrzeb ludzi starszych infrastruktury społecznej, która wymagać będzie rozbudowy i odpowiedniego przystosowania do tej szczególnej grupy odbiorców. Koniecznością staje się uzupełnienie i rozszerzenie ofert kompleksowego podejście do wsparcia człowieka w funkcjonowaniu społecznym, nie tylko w wymiarze wsparcia zdrowotnego, ale także i coraz częściej głównie aktywizującego, reintegracyjnego. Zwiększający się udział ludzi starszych legitymujących się coraz wyższym poziomem wykształcenia skutkować będzie zapotrzebowaniem na nowe jakościowo usługi o charakterze edukacyjnym, kulturalnym, wypoczynkowo-rekreacyjnym, sportowym, fizjoterapeutycznym, doradczym, a także zawodowo-ekonomicznym.

Proponowany i opisywany tu model szkolenia/kursu poprzez dbałość o jakość kształcenia i trafność jego oferty odpowiadać powinien na potrzeby rynku pracy, który kieruje się nie tylko prawami gospodarki i ekonomii, ale także potrzebami określonych grup społecznych, zwłaszcza tych, które realnie zagrożone są nierównością szans i możliwości w dostępie do dóbr i usług społecznie cennych i niezbędnych do ich społecznego i życiowego funkcjonowania. Osób, które zagrożone są wykluczeniem społecznym. Do takich grup niewątpliwie

ciągle jeszcze zaliczyć należy osoby starzejące się i stare, których w ogólnej liczbie społeczeństwa przybywa i jak pokazują prognozy demograficzne tendencja ta zachowana zostanie na następne dekady naszego stulecia także w społeczności europejskiej.

Zaniedbania w zakresie pełnego uczestnictwa seniorów w szeroko pojmowanym życiu społeczno-gospodarczym kraju dotyczą głównie: aktywności zawodowej i samodzielności ekonomicznej osób w wieku przed- i emerytalnym; obszaru usług zdrowotnych i opieki pielęgnacyjno-medycznej także w warunkach domowych, ze szczególnym uwzględnieniem profilaktyki gerontologicznej, terapii zaburzeń osobowościowych i uzależnień; świadczeń i zabezpieczenia socjalnego; partycypacji społecznej ze szczególnym uwzględnieniem umiejętności wykorzystania nowych technologii; rozwoju edukacyjnego i kulturalnego, profesjonalnie prowadzonych szkoleń dających seniorom możliwość kontynuowania pracy zarobkowej i/lub zawodowej; wreszcie doradztwa zawodowego i społecznego. Doradztwa w rozumieniu zarządzania własnymi zasobami intelektualno-zawodowymi, technologicznymi i komunikacyjnymi, doradztwa zawodowo-personalnego; doradztwa medycznego; doradztwa w zakresie znajomości i umiejętności wykorzystywania istniejących podmiotów społecznych do zaspokajania potrzeb seniorów i ich współpracy z najbliższym środowiskiem seniora; doradztwa w zakresie uruchamiania nowych podmiotów życia społecznego odpowiadających na najbardziej bieżące potrzeby osób starszych. Stąd w pełni uzasadnione są próby wypracowania spójnego modelu aktywizacji zawodowo-ekonomicznej osób 60+, tych, których pozostanie lub ponowne, wtórne wejście na rynek pracy obarczone jest pewnego rodzaju opresyjnością wieku, często zresztą w sposób nieuzasadniony. Znakiem czasu jest też i to, że polityka wobec ludzi starszych i starych zmienia się z nastawionej na opiekę i zabezpieczenie bytu ludziom starym na taką, która sprzyja coraz większej ich aktywności, samodzielności i samosteroowności w życiu.

Rosnąca liczba osób starszych w społeczeństwie oraz malejący przyrost naturalny powodują zmniejszającą się liczbę osób aktywnych zawodowo, czyli wytwórców produktu krajowego brutto. Priorytetem i celem polityki społecznej powinno być wspieranie aktywnego starzenia się i aktywizacji zawodowej seniorów celem wydłużania ich życia zawodowego poprzez ich wtórne wejście na rynek pracy – zatrudnienie bądź samozatrudnienie. Modelowe i celowe działania promujące takie podejście będą przyczyniały się do podniesienia dochodu finansowego osób 60+, a co za tym idzie do jakości życia na emeryturze oraz do dalszego aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym.

Proponowany model aktywizacji zawodowo-ekonomicznej osób 60+

Kwestia aktywizacji zawodowej i ekonomicznej osób starszych, włączając tę grupę w szeroko pojmowaną zmianę społeczną uznano za jedno z priorytetowych działań w celu poprawy sytuacji społecznej seniorów w ramach realizo-

wania Europejskiego Roku Aktywności Osób Starszych i Solidarności Międzypokoleniowej 2012. Rok Aktywności Seniorów stał się sposobnością (i koniecznością) do zaplanowania i podjęcia wielu działań mających na celu podniesienie świadomości problemu oraz promowanie środków stwarzających większe i lepsze możliwości dla utrzymania aktywności i niezależności osób starszych², w tym aktywności zawodowej i samodzielności ekonomicznej.

Zmieniająca się sytuacja demograficzna stawia przed krajami Unii Europejskiej, również przed Polską, wyzwania związane z planowaniem i kształtowaniem polityki na rzecz aktywnego i zdrowego starzenia się. Narzędzie służące realizacji tych zadań może stanowić Wskaźnik Aktywnego Starzenia (Active Ageing Index – AAI), opracowany wspólnie przez Komisję Europejską, Europejską Komisję Gospodarczą Narodów Zjednoczonych (UNECE) oraz Europejskie Centrum Polityki Socjalnej i Badań (European Centre for Social Welfare Policy and Research) w Wiedniu w ramach Europejskiego Roku Aktywności Osób Starszych i Solidarności Międzypokoleniowej 2012. Wskaźnik ten identyfikuje potencjał osób starszych w obszarze zatrudnienia, życia społecznego, samodzielnej egzystencji oraz możliwości aktywnego starzenia się.

Wskaźnik Aktywnego Starzenia składa się z 22 indywidualnych wskaźników (subwskaźników, wskaźników szczegółowych) i dotyczy osób powyżej 55 roku życia.

Dla Polski wskaźnik ten wynosi 27,3 przy założeniu, że 100 opisuje sytuację idealną, tzn. 100-procentową realizację zadań wszystkich obszarów oraz 100-procentową partycypację osób starszych we wszystkich obszarach. W rankingu ogólnym krajów UE Polska zajmuje 27 – ostatnie miejsce. W ramach obszarów Polska zajęła odpowiednio miejsce 24 w obszarze zatrudnienia, miejsce 27 w obszarze partycypacji społecznej, miejsce 21 w obszarze samodzielnej egzystencji oraz miejsce 22 w obszarze możliwości aktywnego starzenia się. Mamy najłabsze wyniki w zakresie aktywności społecznej osób starszych i ich zatrudnienia. Najlepszymi wielkościami wskaźnika mogą pochwalić się: Szwecja, Finlandia, Dania, Holandia, Irlandia oraz Wielka Brytania³.

Jednym z zadań, jakie wynikają z niskich indeksów szczegółowych wskaźników jest podniesienie stopy zatrudnienia osób w przedziale wieku 55–74 jako warunku aktywnego starzenia się⁴.

Interdyscyplinarny model aktywizacji zawodowo-ekonomicznej osób 60+ jest próbą stworzenia praktycznych rozwiązań w odniesieniu do aktywizacji

² Cały Projekt z 29 sierpnia 2013 r. wersja 11.0 Rządowy Program na rzecz Aktywności Społecznej Osób Starszych na lata 2014–2020 Warszawa, 2013 na: http://www.mpips.gov.pl/gfx/mpips/userfiles/_public/1_NOWA%20STRONA/Seniorzy/Program%20ASOS%202014-2020.pdf.

³ Cały tekst na: http://wyborcza.pl/1,91446,15183577, Rząd_zajmie_sie_Programem_na_rzecz_Aktywnosci_Spolecznej.html#ixzz2qNIoll39.

⁴ Rządowy Program na rzecz Aktywności Społecznej Osób Starszych na lata 2014–2020 na: http://www.mpips.gov.pl/gfx/mpips/userfiles/_public/1_NOWA%20STRONA/Seniorzy/Program%20ASOS%202014-2020.pdf.

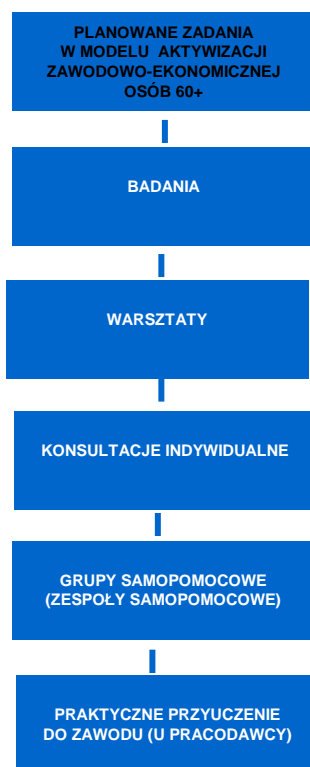
i aktywności osób starszych, a tym samym wskazuje na nowe obszary włączania seniorów w nurt zmiany społecznej i jeszcze szerszej struktury społeczeństwa obywatelskiego, łącząc biznes i przedsiębiorczość/przedsiębiorców z innowacyjnymi działaniami edukacyjnymi i pomocowymi.

Celem głównym prezentowanego/proponowanego modelu jest opracowanie, przetestowanie i wdrożenie do realizacji interdyscyplinarnych, innowacyjnych działań w zakresie aktywizacji zawodowo-ekonomicznej osób 60+.

Cele szczegółowe obejmują trzy obszary działań, do których należą:

1. Diagnoza sytuacji zawodowo-ekonomicznej osób 60+ objętych projektem.
2. Opracowanie i przetestowanie przewodnika metodyczno-dydaktycznego aktywizacji zawodowo-ekonomicznej seniora zawierającego autorskie programy warsztatów oraz planów indywidualnej pracy z seniorem.
3. Praktyczna adaptacja do wtórnego wejścia na rynek pracy poprzez grupy samopomocowe (zespoły samopomocowe) oraz praktyki u pracodawców.

Schemat 1. Działania w strukturze modelu aktywizacji zawodowo-ekonomicznej osób 60+



Źródło: opracowanie własne, na podstawie Interdyscyplinarnego modelu aktywizacji zawodowo-ekonomicznej osób 60+ – Projekt opracowany przez R. Miszczuk, A. Chabior, M. Krawczyk-Blicharską, M. Stawiak-Ososińską, A. Szplit – pracowników Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach, Kielce 2014.

W modelu aktywizacji zawodowo-ekonomicznej osób 60+ przewidziana jest realizacja pięciu głównych zadań podzielonych na II części:

- I część obejmuje dwie fazy: badania (I faza) i opracowanie scenariuszy warsztatów, indywidualnych konsultacji, grup samopomocowych i działań pracodawcy (II faza),
- II część obejmuje fazę pilotażową modelu, w tym testowanie przewodnika metodyczno-dydaktycznego aktywizacji zawodowo-ekonomicznej seniora oraz wdrażanie/testowanie planów indywidualnej pracy z seniorem.

Część I – badania i opracowanie scenariuszy

Celem ogólnym badań jest poznanie i opis potrzeb, możliwości i warunków wtórnego wejścia na rynek pracy osób 60+. Badaniem objęte zostaną trzy grupy: seniorzy, doradcy/asystenci seniorów i pracodawcy. Badania seniorów pozwolą na uzyskanie danych opisujących ich potrzeby zawodowo-ekonomiczne, zainteresowania oraz ocenę możliwości i potencjału poznawczo-zawodowego, a także ich gotowość do readaptacji zawodowej. Badanie doradców/asystentów seniorów powinno pozwolić na uzyskanie danych o istniejących formach aktywizacji życiowo-społecznej seniorów realizowanych w istniejących w środowisku placówkach. Natomiast celem badania pracodawców jest uzyskanie informacji o gotowości i potrzebie pracodawców do zatrudnienia osób 60+, a tym samym włączenia ich (i się) w zmianę społeczną.

Nowatorskie scenariusze zajęć dla doradców/asystentów seniorów będą obejmowały tematykę m.in. z zakresu: doradztwa edukacyjno-zawodowego, komunikacji interpersonalnej, coachingu, mentoringu, przedsiębiorczości, samozatrudnienia, zdrowia i zdrowego stylu życia, relaksacji i odnowy sił witalnych, czasu wolnego i aktywnego wypoczynku. Indywidualne konsultacje przewidują spotkania ze specjalistami: doradcą, coachem, ekonomistą, prawnikiem (w tym z notariuszem), animatorem zdrowia (w tym z dietetykiem), rehabilitantem i gerontologiem. W prezentowanym modelu planuje się realizację ok. 7 warsztatów tematycznych i 7 bloków konsultacji indywidualnych.

Celem warsztatów i konsultacji indywidualnych jest wyposażenie beneficjentów w umiejętności i kompetencje miękkie oraz podstawowy zakres wiedzy z różnych obszarów życia społecznego przydatnych do aktywnego poszukiwania zatrudnienia na rynku pracy ze szczególnym uwzględnieniem indywidualnych potrzeb seniora. Ponadto opracowywanie modelu samodiagnozowania indywidualnych potrzeb seniorów oraz ich możliwości i potencjału doświadczenia zawodowego.

W tej fazie przewiduje się również opracowanie scenariuszy dla 5–7 tematycznych grup/zespołów samopomocowych, ukierunkowanych na określoną grupę zawodową lub branżę. Grupy tematyczne zostaną określone na podstawie wyników badań przeprowadzonych wśród seniorów. Celem grup/zespołów samopomocowych jest wyposażenie w praktyczne umiejętności przydatne do aktywnego poszukiwania zatrudnienia na rynku pracy oraz teoretyczno-praktyczne

kompetencje w zakresie przyuczenia do danego zawodu, a także wyposażenie w umiejętności przygotowujące do samozatrudnienia.

Drugą fazę zamykają działania polegające na opracowaniu scenariuszy praktycznego przyuczenia do zawodu realizowanego u pracodawców podczas praktyki. Celem praktycznego przyuczenia do zawodu (u pracodawcy) jest: optymalizacja potencjału zatrudnienia i samozatrudnienia.

Część druga – faza pilotażowa wdrażania modelu

II część interdyscyplinarnego modelu aktywizacji zawodowo-ekonomicznej osób 60+ obejmuje następujące etapy działań:

- Przeszkolenie kadry do realizacji scenariuszy warsztatów i indywidualnych konsultacji,
- Szkolenie pracodawców do realizacji scenariuszy grup/zespołów samopomocowych i praktycznego przyuczenia do zawodu,
- Testowanie scenariuszy – realizacja warsztatów, indywidualnych konsultacji i działań grup/zespołów samopomocowych oraz praktyk u pracodawców,
- Korekta scenariuszy,
- Opracowanie Poradnika Metodyczno-Dydaktycznego Aktywizacji Zawodowo-Ekonomicznej Seniora,
- Przygotowanie i przeprowadzenie szkoleń upowszechniających model w środowiskach odpowiedzialnych i gotowych wdrożyć program w swoich placówkach.

Kompleksowe szkolenia kadry do realizacji warsztatów, indywidualnych konsultacji i praktycznego przyuczenia do zawodu mają na celu wyposażenie w nowatorską wiedzę, umiejętności i kompetencje do pracy z osobami 60+. Etap testowania scenariuszy (podczas realizacji warsztatów, konsultacji, pracy w grupach/zespołach samopomocowych i podczas praktyk u pracodawcy) służył będzie weryfikacji poprawności i trafności scenariuszy z oczekiwaniami osób 60+ i potrzebami rynkowymi. Powyższe działania dają szansę na wypracowanie interdyscyplinarnego, innowacyjnego i efektywnego modelu aktywizacji zawodowo-ekonomicznej osób 60+ w postaci praktycznego poradnika dającego gotowe, sprawdzone narzędzia do pracy z tymi osobami w zakresie aktywizacji zawodowo-ekonomicznej. Końcowym, ale kluczowym etapem jest upowszechnianie i eksploatacja modelu, tj. pozyskiwanie krajowych partnerów, gotowych do wdrożenia modelu w swoich placówkach i przekonanie instytucji centralnych do wdrożenia proponowanych rozwiązań w nurt polityki społecznej poprzez działania systemowe.

Zakończenie

Zarówno w zrealizowanym projekcie Edu.Care, jak i proponowanym/postulowanym, innowacyjnym modelu aktywizacji społeczno-ekonomicznej osób 60+ za priorytetowy cel uznano osiągnięcie/uzyskanie ZMIANY. ZMIANY zarówno w sposobie postrzegania starzenia i starości, jak i konieczno-

ści podejmowania działań/edukacji/opieki na rzecz osób starszych, wreszcie sylwetki samego opiekuna/asystenta/doradcy i opieki oraz aktywizacji jako działania i procesu.

W projekcie Edu.Care zmierzano do zmiany na równorzędnych, ale ontologicznie, aksjologicznie, kulturowo i semantycznie odmiennych obszarach składających się na jedną spójną całość – model szkolenia/kształcenia do opieki „nowego” opiekuna dla „nowego” seniora,

Perspektywa ZMIANY uznana w projekcie Edu.Care za priorytetową otworzyła nowe perspektywy i spojrzenie na możliwości oraz konieczność aktywizacji osób starszych, zwłaszcza w obszarach dotychczas zaniedbywanych, jakimi są aktywność i readaptacja zawodowa seniorów.

Systemowe wdrożenie interdyscyplinarnego modelu aktywizacji zawodowo-ekonomicznej osób 60+ przyniesie wymierne korzyści, ponieważ umożliwi zaspokojenie potrzeb seniorów w różnych sferach ich funkcjonowania, głównie w obszarach: aktywności zawodowej i usamodzielniania lub polepszenia własnej sytuacji ekonomicznej, partycypacji społecznej, dzięki czemu aktywni seniorzy będą tworzyć i włączać się w struktury społeczeństwa obywatelskiego, w obszarze samodzielności życiowej, wreszcie edukacyjnym i szeroko pojmowanego aktywnego/pomyślnego starzenia się. Będzie zapobiegać dyskryminacji i wykluczeniu społecznemu osób starszych. Pozwoli przełamywać stereotypy dotyczące seniorów i ich dezaktywacji zawodowej, przywracając należną wartość pracy osób starszych zarówno w jej funkcjach ekonomicznych, jak i pozaekonomicznych. Wykaże potencjał, kapitał ludzki i doświadczenie zawodowo-zyciowe seniorów, wzmocni więzi pokoleniowe i międzypokoleniowe. Wpływając na zachowania osób starszych, wzmocni ich pozycję w rodzinie, społeczności lokalnej i społeczeństwie, poprawi samopoczucie i stan zdrowia, przywróci prestiż społeczny.

Projekt pozwala na realizację potrzeb artykułowanych bezpośrednio przez samych seniorów, zaangażowanych partnerów społecznych, w tym potencjalnych pracodawców, podmioty bezpośrednio stykające się z problemami osób starszych, w tym głównie jednostki pomocowe, jak MOPR i kluby seniora. Proponowany model rozwiązań będzie niezbędną odpowiedzią na zmieniającą się strukturę demograficzną Europy i Polski, będzie także wpływał na przyszłą finansową i gospodarczą sytuację kraju oraz będzie miał znaczenie dla stanu zatrudnienia osób 60+.

Bibliografia

1. Balcerzak-Paradowska B. (2008), *Starzenie się ludności – wyzwaniem dla polityki społecznej i rodzinnej (wybrane problemy)*, [w:] J. Kleer (red.), *Konsekwencje ekonomiczne i społeczne starzenia się społeczeństwa*, PAN, Warszawa.
2. Biała Księga: *Plan na rzecz adekwatnych, bezpiecznych i stabilnych emerytur*, <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2012:0055:FIN:PL:PDF>.

3. *Interdyscyplinarny model aktywizacji zawodowo-ekonomicznej osób 60+* (2014) – Projekt opracowany przez R. Miszczuk, A. Chabior, M. Krawczyk-Blicharską, M. Stawiak-Ososińską, A. Szplit – pracowników Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach. Kielce 2014.
4. *Rządowy Program na rzecz Aktywności Społecznej Osób Starszych na lata 2014–2020* Warszawa 2013, http://www.mpips.gov.pl/gfx/mpips/userfiles/_public/1_NOWA%20STRONA/Seniorzy/Program%20ASOS%202014-2020.pdf.
5. *Rządowy Program na rzecz Aktywności Społecznej Osób Starszych na lata 2014–2020* Warszawa, 2013, http://wyborcza.pl/1,91446,15183577,Rzad_zajmie_sie_Programem_na_rzecz_Aktywnosci_Spolecznej.html#ixzz2qNIoll39.
6. *Stan i struktura ludności oraz ruch naturalny w przekroju terytorialnym*, GUS, Warszawa 2013. <http://obserwatorium.cmsiko.pl/node/907>.

**Innovative ways of support for and social and economic activation of persons
60+ – new proposals and good practice**

Key words: support, social and economic activation, senior, Edu.Care project, model.

Summary: The presented article is a response to the general social and European striving to create conditions and environment for dignified ageing, optimal, successful ageing. The factors and conditions optimizing this process can be found in innovative ways of activating older persons and novel forms of supporting seniors launched at various levels of individual, family and social life. One of the very important activation areas of persons in the period of late adulthood is the professional and economic activity of today's seniors.

The article makes an attempt at showing that the priority and aim of social policy should be the support for active ageing and professional activation of seniors in order to extend their professional life through their secondary entrance to the labour market: employment or self-employment. Such model actions promoting this approach will contribute to increase in the financial income of persons 60+, and thus, the quality of their lives on retirement and further active participation in social life.

The demographic data for Poland and many European countries indicate the necessity to undertake reflection and actions for developing the model of professional and economic activation of persons 60+. In the view of these data, a very important aspect of social activity is the activity of seniors on the labour market, consisting of professional and economic activity considered in specific age categories, starting from 60 years of age.

Dane do korespondencji:

Dr Agata Chabior

Uniwersytet Jana Kochanowskiego

ul. Krakowska 11

25-029 Kielce

e-mail:haga@o2.pl

Dr Małgorzata Krawczyk-Blicharska

Uniwersytet Jana Kochanowskiego

ul. Krakowska 11

25-029 Kielce

e-mail:goskk@o2.pl

Z HISTORII EDUKACJI DOROSŁYCH

Eleonora Sapia-Drewniak

„OŚWIATA DOROSŁYCH” (1957–1990) – SZKIC DO MONOGRAFII CZASOPISMA

Słowa kluczowe: oświata dorosłych, andragogika, uczeń dorosły, upowszechnianie oświaty.

Streszczenie: „Oświata Dorosłych” była ważnym czasopismem adresowanym zarówno do teoretyków, jak i praktyków edukacji dorosłych. Ukazywała się od 1957 r. do 1990 r. Na jej łamach prezentowali swoje koncepcje teoretyczne najwybitniejsi polscy i zagraniczni autorzy zajmujący się wówczas andragogiką. Zadaniem czasopisma było upowszechnianie założeń i kierunków socjalistycznej polityki oświatowej, popularyzowanie dorobku teoretycznego i badawczego andragogiki. W artykule ukazano problematykę podejmowaną na jej łamach, działy czasopisma, scharakteryzowano autorów artykułów, podejmowane dyskusje merytoryczne dotyczące zagadnień związanych z podstawowymi kategoriami terminologicznymi tej dyscypliny, formy kontaktów z czytelnikami oraz recepcję tego pisma przez czytelników.

Wprowadzenie

„Oświata Dorosłych” była ważnym czasopismem pedagogicznym adresowanym zarówno do teoretyków, jak i praktyków edukacji dorosłych. Ukazywała się od 1957 r. do 1990 r., tj. przez 34 lata. Na jej łamach prezentowali swoje koncepcje teoretyczne najwybitniejsi polscy i zagraniczni autorzy zajmujący się wówczas andragogiką, umożliwiając poznawanie dokonań w tej nowej dziedzinie, głównie w krajach socjalistycznych, ale również w USA i państwach Europy Zachodniej. Jak do tej pory nie ukazała się żadna publikacja podejmująca charakterystykę tego periodyku. Chciałabym chociaż w pewnym zakresie tę lukę wypełnić. Dlatego też celem artykułu jest przedstawienie rozwoju pisma, anali-

za podejmowanej na jego łamach problematyki oraz jego recepcja wśród ówczesnych andragogów. Strukturę (konstrukcję) opracowania wyznaczają następujące pytania:

- Jak rozwijało się czasopismo i jaka była jego struktura?
- Jakie obszary tematyczne były podejmowane na łamach periodyku?
- Jakie formy przybierała współpraca redakcji z czytelnikami?
- Jaka była recepcja pisma wśród czytelników?

Podstawą niniejszego opracowania jest analiza zawartości opublikowanych artykułów – zarówno teoretycznych, jak i praktycznych – w całym okresie wydawania czasopisma. Brak jest jakichkolwiek materiałów archiwalnych dotyczących pracy redakcji, pozyskiwania autorów, kwalifikowania do druku określonych artykułów oraz wpływu organów cenzury na te decyzje. W tej sytuacji byłam zmuszona ograniczyć się jedynie do analizy zawartości periodyku i szukania odpowiedzi na postawione pytania badawcze w sposób pośredni, w materiałach zawartych na jego łamach. Traktuję samo czasopismo jako źródło do badania dziejów oświaty dorosłych.

Początki i rozwój czasopisma

Przełom lat 1956 i 1957 zapoczątkował odnowę życia politycznego i zmianę stosunków społecznych. Konsekwencją tego w dziedzinie oświaty dorosłych było pojawienie się nowych tendencji organizacyjnych i programowych, odrodzenie placówek oświatowych oraz ożywienie na rynku czasopiśmienniczym. Na fali odwilży popaździernikowej w marcu 1957 r. powstała „Oświata Dorosłych” powołana przez Ministra Oświaty Władysława Bieńkowskiego w marcu 1957 r.

W założeniach programowych nowe czasopismo miało propagować kulturę świecką, popierać wychowanie patriotyczne i internacjonalistyczne. Nawiązując do „postępowych tradycji”, opowiadało się za szeroką demokratyzacją oświaty („Oświata Dorosłych” 1966, s. 225). Kazimierz Wojciechowski – redaktor naczelny periodyku – w 1. numerze napisał, że nie jest ona organem urzędowym, lecz narzędziem pracy całego ruchu oświatowego, pragnącym służyć praktyce oświaty dorosłych i jej teorii. Traktował on nowe pismo jako kontynuację czasopism andragogicznych ukazujących się na ziemiach polskich od przełomu XIX i XX stulecia do czasów powojennych, tj. „Wiedzy dla Wszystkich”, „Kultury Robotniczej”, „Oświaty i Kultury” oraz „Pracy Oświatowej” (Redakcja 1966, s. 225).

Zadaniem czasopisma było upowszechnianie „założeń i kierunków socjalistycznej polityki oświatowej, popularyzowanie dorobku teoretycznego i badawczego andragogiki i nauk pokrewnych, umożliwianie wymiany doświadczeń dydaktyczno-wychowawczych i prezentowanie osiągnięć przodujących nauczycieli i placówek oświaty dorosłych, inspirowanie nowoczesnych rozwiązań z zakresu kształcenia i wychowania, wspieranie procesu doksztalcania i doskonalenia

nia andragogicznego oświatowców oraz zaznajamianie z postęпами oświaty dorosłych za granicą” (Cieślak 1987, s. 323). Te zadania realizowano przez cały okres jego ukazywania się, chociaż szczególny nacisk kładziono na aspekty polityczno-socjalistyczne w edukacji dorosłych. Początkowo „Oświata Dorosłych” ukazywała się nieregularnie, dopiero od 1962 roku była miesięcznikiem, czyli w okresie roku kalendarzowego wydawano 10 numerów (z przerwą wakacyjną).

Periodyk był organem Ministerstwa Oświaty, po zmianie nazwy – Ministerstwa Oświaty i Wychowania, następnie Ministerstwa Oświaty i Szkolnictwa Wyższego oraz Ministerstwa Edukacji Narodowej. Od drugiego półrocza 1989 r. stał się wspólnym organem Ministerstwa Edukacji Narodowej i Stowarzyszenia Oświatowców Polskich skupiającego znaczącą liczbę praktyków i teoretyków oświaty dorosłych z całego kraju. „Takie podejście – jak napisano – oparte na materialnym i merytorycznym wsparciu przez organizację społeczną wydawania czasopisma, jest swoistym przejawem wyjścia naprzeciw jednej z podstawowych tendencji edukacyjnych polegających na uspołecznieniu oświaty. Oznacza to zarazem, że miesięcznik w jeszcze większym stopniu pragnie zaspokajać potrzeby społecznego ruchu oświaty dorosłych oraz wszystkich organizatorów jej pozaszkolnych form, upowszechniając ich doświadczenia oraz służąc rozwojowi zawodowemu pracowników tego sektora edukacyjnego” (Cieślak 1989). Zamierzenia te zostały zrealizowane w ograniczonym zakresie, bowiem od tej deklaracji ukazało się jeszcze jedynie 6 numerów. „Oświata Dorosłych” wydawana była przez Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych. Nakład pisma początkowo wynosił 3713 + 247 egzemplarzy, w kolejnych latach został zmniejszony do około 3000 egzemplarzy. To się zmieniało w trakcie jego ukazywania się. W latach 80. ubiegłego stulecia wydawano ponad 4000 egzemplarzy, lecz dostępne były wyłącznie w prenumeracie. „Oświata Dorosłych” miała nieliczny zespół redakcyjny, skromne fundusze i jedynie 35 arkuszy drukarskich do dyspozycji rocznie.

Od pierwszego numeru redaktorem czasopisma był Kazimierz Wojciechowski, pełniący tę funkcję do stycznia 1982 r., tj. przez okres prawie 25 lat. Po jego przejściu na emeryturę zastąpił go dotychczasowy sekretarz redakcji Andrzej Cieślak, kierujący redakcją do 1990 roku (do czasu nagłej śmierci). W trzech numerach końcowych periodyku z tego roku nie wymieniono nazwiska redaktora naczelnego. W ostatnich miesiącach ukazywania się pisma w 1990 r. zespół redakcyjny stanowiły: Teresa Kudrycka – sekretarz redakcji, Maria Kanińska i Jadwiga Nowak – redaktorki działów i Krystyna Olszewska – redaktor techniczny.

Od początku wydawania pisma wyodrębniono w nim kilka działów. Każdy numer rozpoczynał się – przez cały okres wydawania – częścią teoretyczną. Początkowo nazwano ją *Zagadnienia*, *Artykuły problemowe*, *Dział ogólny*, a od 1983 roku, po zmianie redaktora naczelnego, *Teoretyczne podstawy edukacji dorosłych* (jedynie w trzech numerach w 1983 r. pierwszym działem była *Poli-*

tyka oświatowa). Część tę tworzyły artykuły najczęściej przygotowywane przez teoretyków andragogiki, ale również w początkowym okresie wydawania – przez praktyków. Miały one charakter naukowy, a podejmowano w nich wszystkie istotne dla andragogiki zagadnienia. W pierwszych latach zamieszczano w niej artykuły o charakterze ideologicznym, opracowane przez pracowników centralnej administracji państwowej oraz przedstawicieli instancji partyjnych. Tę część na przestrzeni całego okresu wydawania przygotowało 437 autorów.

Szczególnie dużo uwagi poświęcono dydaktyce kształcenia dorosłych. Były to zagadnienia istotne dla efektywności prowadzonej pracy z uczniem dorosłym, a w latach 50. i 60. minionego stulecia brakowało szerszych opracowań z tego zakresu. „Oświata Dorosłych” była wówczas jedynym pismem całkowicie skoncentrowanym na pracy z człowiekiem dorosłym, co było zgodne z oczekiwaniami prenumeratorów pisma, czyli głównie placówek edukacyjnych i kulturalnych dla dorosłych. Poziom wykształcenia ludności polskiej był bardzo niski, a do poprawy warunków życia gospodarczego, społecznego i codziennego niezwykle potrzebni byli ludzie wykształceni. Stworzono osobom dorosłym szanse uzupełniania bądź zdobywania wykształcenia, lecz pedagodzy bezpośrednio zaangażowani w tę działalność nie znali specyfiki procesu dydaktycznego i wychowawczego realizowanego wobec uczestników tej kategorii wiekowej. Pomoc w tym zakresie mogli uzyskać z pisma kierowanego właśnie do nich.

Kolejny stały dział *Z doświadczeń pracy oświatowej* – w latach 80. zatytułowany *Doświadczenia dydaktyczno-wychowawcze* również był wyodrębniony przez cały okres wydawania pisma. Były to stosunkowo krótkie artykuły przygotowywane przez praktyków oświaty dorosłych zatrudnionych w różnych formach instytucjonalnych i pozainstytucjonalnych, którzy dzielili się swoimi sukcesami, wątpliwościami, a czasem również niepowodzeniami w pracy dydaktycznej i wychowawczej z człowiekiem dorosłym. Zwracano uwagę na wiele aktualnych problemów zarówno w edukacji formalnej, pozaformalnej, jak i nieformalnej.

Jednym z istotnych zadań, jakie miała do spełnienia „Oświata Dorosłych” było popularyzowanie dorobku teorii i praktyki oświatowej innych krajów, czemu służył dział *Oświata dorosłych za granicą* – później *Z Zagranicy*. W tej części zamieszczane były informacje o stosowaniu różnorodnych form pracy oświatowej realizowanej w krajach europejskich i poza nimi. Priorytet w tym zakresie miało zapoznawanie czytelników z doświadczeniami krajów socjalistycznych, głównie Związku Radzieckiego.

Recenzje i Bibliografia były ostatnim stałym elementem struktury „Oświaty Dorosłych” zamieszczanym w końcowej części każdego zeszytu. Działu tego nie było w czasopiśmie od pierwszego numeru, dopiero w numerze 5 z 1960 r. po raz pierwszy wyodrębniono *Bibliografię oświaty dorosłych* (przeгляд piśmiennictwa bieżącego). Wcześniej – od początku wydawania pisma, tj. przez okres prawie trzech lat omawiano konkretne artykuły z czasopism.

Wymienione wyżej cztery stałe działy były uzupełniane innymi, związanymi z problematyką andragogiczną, zmieniającymi się w okresie wydawania pisma. I tak w pierwszych latach wydawania „Oświaty Dorosłych” były to *Wiadomości oświatowe z całego kraju*. Przedstawiano sylwetki oświatowców, ich jubileusze, prezentowano relacje z różnych akcji oświatowych w poszczególnych województwach. W roku 1958 wyodrębniono *Portrety oświatowców*, przybliżając dokonania konkretnych osób w zakresie szeroko rozumianej pracy oświatowej. W *Kronice zagranicznej* – omawiano funkcjonowanie różnych organizacji, stowarzyszeń związanych bezpośrednio lub pośrednio z człowiekiem dorosłym.

W 1959 r. wprowadzono część *Z przeszłości pracy oświatowej* zawierającą zarówno sylwetki, charakterystykę oświatowców, jak i informacje o różnych formach edukacji w przeszłości.

Od nr 6 z 1959 r. wyodrębniony został dział *Podstawowe wiadomości z pedagogiki dorosłych*. Był on kontynuowany do 1982 r., tj. do czasu zmiany redaktora naczelnego. W tej części pisma przybliżano czytelnikom podstawowe kategorie andragogiczne. Wobec braku podręczników i skromnej podstawowej literatury andragogicznej miał ten dział ważne znaczenie nie tylko informacyjne, ale i dydaktyczne.

Pod koniec 1963 r. w nowej części „*W pracowniach oświatowców*” praktycy i teoretycy oświaty dorosłych przedstawiali własne zamierzenia badawcze, opisywali aktualne dokonania w zakresie oświaty dorosłych. Czytelnicy mogli się zapoznać z pracą naukową przedstawicieli andragogiki ze wszystkich ośrodków naukowych w Polsce. Od 1964 r. zainicjowano kolejny dział pod nazwą *Trybuna młodych oświatowców*, gdzie rozpoczynający pracę naukową prezentowali swoje badania związane z przygotowaniem pracy magisterskiej.

Przez 10 lat – od 1971 do 1981 r. – prowadzony był dział pt. *Oświata dorosłych w przepisach prawnych* obejmujący przegląd bieżących przepisów, orzecznictwa oraz rubrykę porad prawnych. Redakcja zamierzała „dostarczyć czytelnikom informacji o wydawanych aktach normatywnych dotyczących oświaty dorosłych w każdym jej aspekcie, a więc organizacyjnym i programowym oraz w aspekcie praw i obowiązków osób z nią związanych, tj. nauczycieli, wykładowców i innych pracowników oraz słuchaczy odpowiednich szkół i kursów. Przegląd ten obejmował przepisy ogłaszane w Dzienniku Ustaw PRL i w Monitorze Polskim oraz w dziennikach urzędowych ministerstw i urzędów centralnych, a także w biuletynie CRZZ oraz w organach promulgacyjnych organizacji spółdzielczych, jak Monitor Spółdzielczy i Biuletyn Centralnego Związku Spółdzielczości Pracy” („Oświata Dorosłych” 1971, nr 8, s. 496). W kolejnych latach już go nie wznowiono.

Autorzy publikacji

W „Oświacie Dorosłych” publikowali swoje prace naukowe przedstawiciele wszystkich ośrodków naukowych w kraju zajmujący się andragogiką bądź naukami z nią współpracującymi. Byli wśród nich wybitni polscy pedagodzy, jak i dopiero wchodzący w życie naukowe młodzi adepci tej dyscypliny naukowej. Najliczniejszą grupę tworzyli pracownicy Uniwersytetu Warszawskiego. Pisali do czasopisma zarówno znaczący wówczas profesorowie, doktorzy zajmujący się pedagogiką społeczną, oświatą dorosłych, jak i psychologowie, socjologowie czy filozofowie. Licznie reprezentowani byli pracownicy Szkoły Głównej Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie, co zapewne wiązało się z zaangażowaniem w prace Komitetu Redakcyjnego „Oświaty Dorosłych” Czesława Maziarza. Łamy czasopisma były otwarte również dla reprezentantów małych ośrodków akademickich, szczególnie wyższych szkół pedagogicznych z różnych regionów Polski. Nauczyciele akademicy zajmujący się wówczas oświatą dorosłych byli autorami zarówno publikacji o charakterze teoretycznym, jak również recenzji najnowszych opracowań z tego kręgu tematycznego.

Znaczącą część autorów stanowili praktycy oświaty dorosłych. Byli to głównie przedstawiciele szkolnictwa dla pracujących wszystkich szczebli, tj. od nauczania początkowego, poprzez szkołę podstawową dla dorosłych, liceum ogólnokształcące, zasadnicze szkolnictwo zawodowe i technika. Do współpracy zapraszano nauczycieli uczących różnych przedmiotów, we wszystkich typach i rodzajach szkół, posiadających wieloletni staż pracy bądź też dopiero stawiających w niej pierwsze kroki. Ważne były opisywane doświadczenia z zakresu oświaty pozaformalnej. Ta problematyka była szeroko reprezentowana od początku do końca ukazywania się czasopisma, ale szczególny nacisk kładziono na różne typy uniwersytetów powszechnych. Autorzy byli „pozyskiwani” również spośród laureatów licznie ogłaszanych konkursów. Najlepsze prace zawsze były publikowane albo w całości bądź też drukowano ich fragmenty.

Do końca lat 70. minionego wieku znaczący odsetek autorów stanowiły osoby zatrudnione w centralnych instytucjach oświatowych, administracyjnych, zarządach organizacji społecznych i politycznych. W 1970 r. była zachowana względna równowaga pomiędzy wszystkimi grupami polskich autorów. Gwałtownie uległo to zmianie w latach 80., gdyż sukcesywnie malała liczba autorów z kręgu administracji centralnej. Zachodzące wówczas przemiany społeczno-polityczne spowodowały, że redakcja koncentrowała się przede wszystkim na pracownikach nauki. Wpływało to na podejmowaną wówczas problematykę, która dotyczyła głównie andragogicznych zagadnień teoretycznych.

Problematyka podejmowana na łamach „Oświaty Dorosłych”

Masowy rozwój instytucji szkolnych, kulturalnych po zakończeniu drugiej wojny światowej w Polsce wpłynął na rozwój refleksji teoretycznej dotyczącej

człowieka dorosłego oraz związanej z tym praktyki oświatowej. W latach 50. i 60. minionego stulecia andragogika w Polsce jako nauka pedagogiczna znalazła się na takim etapie rozwoju, kiedy należało sprecyzować wiele podstawowych terminów tej dyscypliny oraz jej podstaw metodologicznych. Od samego początku wydawania czasopisma podejmowano kwestie dotyczące najistotniejszych zagadnień związanych z pedagogiką dorosłych.

Dla tworzącej się nowej dyscypliny naukowej najważniejszy był sam przedmiot jej badań oraz nazwa. Dyskusję nad tymi podstawowymi kwestiami terminologicznymi andragogiki zainicjowanymi przez redakcję „Oświaty Dorosłych” w 1957 r. kontynuowano na jej łamach również w latach 60. XX w. Jesienią 1960 r. Borivoj Samolovcev przedstawił etapy rozwoju tej dyscypliny, szczególnie podkreślając odrębność andragogiki od pedagogiki. Napisał: „Andragogika jest bezspornie odrębną gałęzią nauki, bowiem posiada swój specyficzny przedmiot – wychowanie i kształcenie dorosłych – i już ukształtowaną naukowo-teoretyczną fizjonomię. W swym procesie rozwojowym, odkrywając prawidłowości w domenie swoich badań, andragogika osiągnęła już stopień dojrzałości” (Samolovcev 1960). Próbował uzasadnić konieczność stosowania terminu andragogika na określenie nauki o wychowaniu człowieka dorosłego. Rozwój tej dziedziny nauk postępował tak szybko, iż można było już – jego zdaniem – wyodrębnić w niej wiele andragogik szczegółowych.

Na ten artykuł odpowiedział Marian Wachowski, nie zgadzając się na proponowane rozumienie niektórych podstawowych terminów. Nie akceptował nowej, proponowanej przez Samolovceva nazwy andragogika, która „powinna jak najściślej odpowiadać rzeczywistości”. Uczniami – jak twierdził – w tej dziedzinie nie są wyłącznie dorośli, ale też młodociani. Sugerował, że cechą najbardziej istotną charakteryzującą ucznia dorosłego jest fakt wykonywania pracy zawodowej. Według Wachowskiego „wiedza o wychowaniu dorosłych tkwi nadal w stadium genetycznym na drodze do uzyskania charakteru naukowego” (Wachowski 1960).

Kolejną osobą uczestniczącą w dyskusji był Maksymilian Siemieński, podkreślający zasadnicze różnice między tymi dwoma dyscyplinami, wskazując, że: „Odpowiedź na pytanie, co jest wspólne, a co odrębne w pedagogice i andragogice, musi wypaść dość jasno i zdecydowanie. Świat zainteresowań, doświadczeń i zadań człowieka dorosłego jest zupełnie nieporównywalny i obcy dziecku, jak i zresztą na odwrót. (...) Im doskonalsze są treści i metody nauczania odnoszone do dziecka, tym bardziej nieodpowiednie stają się one z chwilą, gdy usiłujemy je dostosować do człowieka dorosłego” (Siemieński 1960). Termin andragogika na gruncie polskim bardzo trudno się przyjmował, najczęściej zastępowano go, a nawet wypierano – jak napisał Siemieński – pojęciem pedagogika dorosłych. W swoich rozważaniach proponował termin „teoria oświaty dorosłych” jako pojęcie ogólniejsze, o szerszym zakresie niż pedagogika i andragogika. Autor podkreślał również powiązania między oświatą, kulturą i polityką, co w rezultacie determinowało interesy i potrzeby każdego ustroju pań-

stwego. W sytuacji politycznej naszego kraju zmierzały one do przekształcania świadomości społecznej osób dorosłych.

Trzej wymienieni powyżej naukowcy podejmujący podstawowe zagadnienia tworzącej się na gruncie polskim nowej dyscypliny naukowej, prezentowali odmienne stanowiska dotyczące powiązań między pedagogiką a andragogiką. Niejednomyślne było również ich podejście do samej nazwy, będącej już przecież w obiegu naukowym w krajach Europy Zachodniej i USA. Dyskusja ta była bardzo potrzebna na ówczesnym etapie rozwoju tej dyscypliny w Polsce. Pozwalała zapoznać się z różnymi podejściami i ujęciami, co było istotne zarówno dla osób pracujących naukowo, studentów, jak i praktyków wobec braku podręczników z tego zakresu.

Był to początek dyskusji nad podstawowymi zagadnieniami związanymi z uczestnictwem w edukacji i szeroko rozumianym wychowaniu dorosłych, jaką zainicjowano w Polsce na początku lat 60. minionego stulecia. Podjęto ją ponownie na początku lat 80. minionego wieku. Młody wówczas andragog Mieczysław Malewski na łamach „Oświaty Dorosłych” opublikował artykuł pt. *Metodologiczne problemy andragogiki* (Malewski 1982), prezentując w nim strategię rozwoju tej dyscypliny naukowej oraz dylematy, które powinna rozwiązywać. Ta publikacja zawierająca inne niż do tej pory, nowatorskie podejście do tej dyscypliny wiedzy wywołała żywą reakcję wśród polskich teoretyków oświaty dorosłych i stała się początkiem zmian w podejściu do uprawiania tej dyscypliny naukowej w naszym kraju. Wzięli w niej udział: Zygmunt Wiątrowski, Jadwiga Nowak, Lucjan Tuross, Olga Czerniawska, Bogdan Rowiński, Tadeusz Aleksander i Krystyna Pleskot. Po upływie czterech lat – w zmieniającej się sytuacji społecznej Polski, ponownie podjęto dyskusję nad dylematami andragogiki jako nauki. Z perspektywy czterdziestu lat rozwoju tej dyscypliny w naszym kraju Czesław Maziarz wskazywał, iż „szczególnie ważne są pytania o teoretyczne założenia, o model teorii i metodologię dyscypliny, a także o jej miejsce i rolę w grupie nauk o wychowaniu. Ważne są również pytania o społeczne funkcje andragogiki, o to, na ile stwarza ona naukowe podstawy nowoczesnej oświaty dorosłych, jaką rolę odgrywa w służbie edukacyjnej praktyki” (Maziarz 1986). „Kluczową sprawą – napisał Cz. Maziarz – dla dalszego rozwoju andragogiki będzie poszukiwanie owych koncepcji teoretycznych, które dawałyby nowe spojrzenie na znane zjawiska kształcenia i wychowania dorosłych, pozwalały odkrywać zjawiska nowe i formułować nowe problemy badawcze w ramach długookresowych strategii rozwojowych” (Maziarz 1986).

W tym samym roku Józef Kargul przedstawił kilka współczesnych dylematów tej dyscypliny (Kargul 1986). Sformułował je w postaci następujących pytań: Czy przedmiotem badań andragogiki jest człowiek jako gatunek homo, czy człowiek w sytuacjach? Czy badać problemy człowieka jako jednostki społecznej, czy jako indywidualnej, autonomicznej, niepowtarzalnej struktury? Czy przedmiotem badań ma być człowiek we wszystkich sferach aktywności czy tylko aktywności edukacyjnych? Czy badać przebieg procesów życiowych

w ujęciu procesualnym czy fazowym? Czy andragogika jest odrębną dyscypliną naukową, czy subdyscypliną pedagogiki? Te dylematy autor próbował omówić, wskazując na różne podejścia do tych kwestii. Zagadnienia z zakresu problemów związanych z uprawianiem tej dyscypliny były przedmiotem rozważań również innych autorów, m.in. M. Malewskiego (Malewski 1987) i R.N. Bulatowicza (Bulatowicz 1986). Niewątpliwie podejmowanie kluczowych problemów metodologicznych przez teoretyków andragogiki przyczyniło się zarówno do autorefleksji samych badaczy nad tą problematyką, ale też do prób poszukiwania i stosowania nowych strategii metodologicznych wpływających na podniesienie jakości prowadzonych badań.

W „Oświacie Dorosłych” problematykę związaną z dydaktyką dorosłych realizowano od początku jej wydawania. Opublikowano wiele artykułów bądź też sprawozdań z badań empirycznych – często przeprowadzonych przez nauczycieli szkół dla pracujących – o bardzo zróżnicowanym poziomie merytorycznym. Te zagadnienia analizowali również czołowi polscy dydaktycy dorosłych, jak m.in. F. Urbańczyk, Cz. Maziarz, J. Pólturzycki, E.A. Wesołowska.

Budowanie teoretycznych podstaw w zakresie dydaktyki dorosłych wiązało się z koniecznością sprecyzowania samego terminu „uczeń dorosły”. W opublikowanych na łamach pisma artykułach rozważano różne aspekty tej kategorii pojęciowej podlegającej przemianom na przestrzeni lat. W latach 60. minionego stulecia uczniowie byli osobami w średnim wieku, którym wojna uniemożliwiła edukację. W latach 70. struktura uczniowska się zmieniła. Większość stanowiły osoby młodsze wiekiem rozpoczynające naukę zaraz po ukończeniu szkoły zawodowej i podjęciu pracy (Stadnik 1984). Zmiana kategorii wiekowej w sposób bezpośredni wpłynęła na problemy dydaktyczno-wychowawcze. W początkowym okresie, kiedy uczącymi się byli starsi, pojawiały się problemy głównie natury dydaktycznej. Wówczas nauczyciel koncentrował się na organizowaniu warsztatu pracy i stosowaniu efektywnych metod kształcenia i wyrównywania braków wiedzy. Kiedy natomiast obniżył się wiek uczniów, obok wcześniejszych problemów dydaktycznych pojawiły się nowe, natury organizacyjnej i wychowawczej.

Analizując zawartość wszystkich artykułów opublikowanych w „Oświacie Dorosłych” dotyczących ucznia dorosłego, można zauważyć, że ich autorzy przede wszystkim koncentrowali swoją uwagę na uczniu kształcącym się w placówkach szkolnych różnego typu. Natomiast sporadycznie tylko wspomniano – nie charakteryzując ich bliżej – o uczestnikach edukacji pozaformalnej – czyli tych biorących udział w kursach, uniwersytetach powszechnych i ludowych.

Współpraca z czytelnikami

Jednym z podstawowych założeń działalności czasopism pedagogicznych było utrzymywanie więzi redakcji z czytelnikami-nauczycielami. Mogły one być nawiązywane podczas indywidualnych kontaktów, na specjalnie organizowa-

nych spotkaniach z czytelnikami, podczas których dyskutowano o ich głównych zainteresowaniach, oczekiwaniach wobec czasopisma.

Redakcja „Oświaty Dorosłych” od początku wydawania czasopisma troszczyła się o kontakt z czytelnikami. Szczególnie dbano o aktywizowanie pracowników placówek kulturalnych i edukacyjnych dla osób dorosłych. W tym celu ogłaszano wiele różnorodnych konkursów, a zapraszano do uczestniczenia w nich nawet dwukrotnie w ciągu roku. Wszystkie – poza jednym – były adresowane do praktyków. Najwięcej ogłoszono ich w latach 70. minionego stulecia, a bezpośrednio były związane z doświadczeniami dydaktycznymi i kierowane do pracowników oświaty dorosłych. Dzięki nim autorzy mogli popularyzować, upowszechniać własne doświadczenia dydaktyczne i wychowawcze. Dotyczyły one różnych dziedzin pracy i form działalności oświatowej. Niektóre z nich pobudzały nauczycieli i oświatowców do twórczości, zachęcały do innowacji, poszukiwań nowych rozwiązań w pracy dydaktycznej. Publikowanie nagrodzonych prac konkursowych było również istotnym czynnikiem mobilizującym uczestników do rzetelnego wywiązywania się z zadań konkursowych. Na przestrzeni całego okresu wydawania „Oświaty Dorosłych” było ich 19, a rozstrzygnięcie ostatniego i publikacja dwóch nagrodzonych prac miały miejsce na łamach ostatniego wydanego numeru miesięcznika w 1990 r. Znaczna większość dotyczyła kwestii dydaktycznych w placówkach edukacyjnych dla dorosłych.

Wydawcy czasopisma kierowanego do ściśle określonego kręgu odbiorców byli bardzo zainteresowani jego recepcją. Bo to przecież dla nich podejmowano określoną problematykę, wyodrębniono strukturę podziału treści, jak i dobierano odpowiednich autorów. Już od początku wydawania pisma były prowadzone badania dotyczące tego zagadnienia. Były to jednak doraźne sondaże opinii, opierające się na źródłach niewyczerpujących. Próby nie były reprezentatywne, gdyż sondaże te podejmowano z inicjatywy samych redakcji. Z analizy odpowiedzi respondentów wynika, że nauczyciele byli zainteresowani artykułami relacjonującymi doświadczenia innych oświatowców z kraju i z zagranicy, współczesnym postępowaniem pedagogicznym związanym z eksperymentami pedagogicznymi, nowymi metodami i środkami nauczania, reformą szkolnictwa dla pracujących. Oczekiwali od redakcji pomocy w interpretacji ideologicznej nowych programów oraz cyklu artykułów na temat kształtowania socjalistycznej postawy dorosłych. Dla środowiska nauczycielskiego pracującego z osobami dorosłymi „Oświata Dorosłych” była pismem ważnym i często wykorzystywanym w praktyce szkolnej.

Podsumowanie

„Oświata Dorosłych” pełniła ważną funkcję stymulującą ruch oświatowy. Pomagała nauczycielom dorosłych w organizowaniu ich pracy dydaktycznej i oświatowej. Czasopismo było również niezwykle potrzebne nauczycielom akademickim zajmującym się andragogiką oraz studentom. Sama osobiście sys-

tematycznie korzystałam z artykułów w nim zamieszczanych oraz *Bibliografii* zawierającej aktualne prace z zakresu tej specjalności, zarówno jako studentka studiów pedagogicznych, a następnie młody pracownik naukowy. Trzeba pamiętać, że ówczesna rzeczywistość edukacyjna opierała się przede wszystkim na pracy w bibliotece z książką naukową i czasopiśmie, nie było wsparcia w postaci baz danych ani informacji internetowych. Patrząc z perspektywy wielu lat, mogę stwierdzić, że pismo to było wówczas bardzo ważnym nośnikiem aktualnych informacji naukowych, ciesząc się dużą popularnością wśród stałego grona prenumeratorów i czytelników. Przyczyniło się do rozpropagowania i upowszechnienia problematyki andragogicznej wśród pracowników instytucji formalnych i pozaformalnych funkcjonujących w owych czasach w naszym kraju. Artykuły zamieszczane na łamach „Oświaty Dorosłych” prezentowały zarówno dorobek teoretyczny, jak i praktyczny z zakresu oświaty dorosłych, a ich autorzy prezentowali wiele różnorodnych środowisk. W krótkim szkicu zasygnalizowałam jedynie zagadnienia, które w przyszłości zostaną dogłębniej opracowane i zinterpretowane w monografii periodyku. „Oświata Dorosłych” zrealizowała wiele podstawowych funkcji i zadań stawianych czasopiśmiennictwu pedagogicznemu, takich jak: informacyjną, motywacyjną, wzbogacającą i upowszechniającą wiedzę pedagogiczną, innowacyjną i praktyczną. Wydaje się, iż można stwierdzić, że „Oświata Dorosłych” jest zwierciadłem stanu badań andragogicznych w Polsce w latach 1957–1990.

Bibliografia

1. Bulatowicz R. N. (1986), *Kilka refleksji o współczesnym stanie teorii i praktyki oświaty dorosłych*, „Oświata Dorosłych” nr 5.
2. Cieślak A. (1987), *30-lecie „Oświaty Dorosłych”*, „Oświata Dorosłych” nr 6.
3. Cieślak A. (1989), *Od Redakcji*, „Oświata Dorosłych” nr 7.
4. Kargul J. (1986), *Dylematy andragogiki jako nauki*, „Oświata Dorosłych” nr 2.
5. Malewski M. (1987), *Metodologia i strategie badań nad wychowaniem dorosłych (o potrzebie drugiej perspektywy)*, „Oświata Dorosłych” nr 2.
6. Malewski M. (1982), *Metodologiczne problemy andragogiki*, „Oświata Dorosłych” nr 6.
7. Maziarz Cz. (1986), *Teoretyczna fizjonomia andragogiki*, „Oświata Dorosłych” nr 1.
8. „Oświata Dorosłych” (1971) nr 8.
9. Redakcja (1966), *Dziesiąty rok „Oświaty Dorosłych”*, „Oświata Dorosłych” nr 5.
10. Samolovcev B. (1960), *Zagadnienie nazwy nauki o kształceniu i wychowaniu dorosłych*, „Oświata Dorosłych” nr 5.
11. Siemieński M. (1964), *Andragogika a teoria oświaty dorosłych*, „Oświata Dorosłych” nr 4.
12. Stadnik D. (1984), *Funkcje liceum dla pracujących w małym mieście – refleksje jubileuszowe*, „Oświata Dorosłych” nr 9/10.
13. Wachowski M. (1961), *Głos polemiczny w sprawie andragogiki*, „Oświata Dorosłych” nr 1.

„Oświata Dorosłych” (1957–1990) – outline to the journal’s monography**Key words:** adult education, andragogy, adult student, popularization of education.**Summary:** „Oświata Dorosłych” was an important journal addressed both to theoreticians and practitioners of adult education. It was published from 1957 to 1990. The most renowned Polish and foreign authors specializing in andragogy at that time presented their theoretical concepts in the journal. The aim of the journal was to promote the assumptions and directions of socialist educational policy, popularize the theoretical and research achievements of andragogy. The article shows the issues raised in the journal and its sections. It characterizes the authors of articles, the substantive discussions on the matters relating to basic terminological categories of this discipline raised in the journal, forms of contacts with the readers and the reception of the journal.

Dane do korespondencji:

Prof. dr hab. Eleonora Sapia-Drewniak

Uniwersytet Opolski

Instytut Nauk Pedagogicznych

ul. Oleska 48

45-052 Opole

e-mail: sapia@uni.opole.pl

RECENZJE

**TADEUSZ MARIAN OSTROWSKI, IWONA SIKORSKA (red.):
HEALTH AND RESILIENCE,
Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2014**

Książka pod redakcją Tadeusza Mariana Ostrowskiego i Iwony Sikorskiej „Health and resilience” jest jedną z nielicznych publikacji z zakresu psychologii zdrowia. Dziedzina ta zajmuje się badaniem psychospołecznych uwarunkowań zdrowia i choroby. Tytuł książki zawiera pojęcie rezyliencji, w Polsce bliżej znanego pod określeniem prężności lub sprężystości, oznaczającego zdolność do pozytywnej adaptacji pomimo doświadczanych trudności. Konstrukcja ten znajduje się w kręgu zainteresowań psychologii zdrowia, różnic indywidualnych, a także coraz bardziej popularnej psychologii pozytywnej. Recenzowana publikacja składająca się z trzech rozdziałów skupia się przede wszystkim na zjawisku rezyliencji oraz uwarunkowaniach zdrowia i dobrostanu.

Część pierwsza złożona z czterech artykułów porusza metodologiczno-społeczne konteksty rezyliencji. Tadeusz Marian Ostrowski w artykule inicjującym rozdział *Resilience in the light of research and theoretical reflection* dokonuje usytuowania rezyliencji w kontekście historycznym, podaje jej możliwe konceptualizacje na gruncie psychologii oraz omawia mechanizmy i czynniki sprzyjające jej kształtowaniu. Omawia także pokrótce pojęcia podobne, takie jak twardość czy poczucie koherencji.

Tekst Konrada Banickiego dotyczy trzech koncepcji zdrowia, z jakimi spotykamy się obecnie w literaturze, czyli: normatywnej, naturalistycznej oraz fenomenologicznej. Autor dokonuje przedstawienia owych perspektyw, najwięcej miejsca poświęcając koncepcji fenomenologicznej autorstwa Havi Carel'a, powstałej w wyniku krytyki dwóch pozostałych.

W dalszej części Krzysztof Gerc podejmuje problematykę poczucia tożsamości u osób z autyzmem. Autor dokonuje umiejscowienia autyzmu w międzynarodowej klasyfikacji chorób, prezentuje jego wybrane teorie, wymieniając m.in. teorię umysłu autorstwa D. Premacka i G. Woodruffa. Najwięcej miejsca poświęca kwestii tożsamości oraz funkcjonowania intelektualnego wśród ludzi z zespołem Aspergera i autyzmem wysoko funkcyjnym. Ostatnim zjawiskiem podjętym przez Autora jest problematyka samooceny wśród osób z zaburzeniami autystycznymi.

Artykuł *The beneficial life stories. Health and mental resilience from the narrative perspective* kończący pierwszy rozdział opracowania dotyczy możliwości wykorzystania narracji biograficznej w budowaniu zdrowia i rezyliencji. Urszula Tokarska dokonuje omówienia teorii narracji autorstwa Siegla, polegającej na budowaniu historii życiowej poprzez łączenie w spójną całość elementów z pozoru zupełnie niezwiązanych ze sobą. Ponadto opisuje narracje o charakterze terapeutycznym oraz takie, które można uznać za niekonstruktywne, jak np. kakofonia czy monolog.

Druga część książki zatytułowana *Resilience in development* złożona jest z trzech artykułów, których zadaniem jest ukazanie roli rezyliencji w rozwoju jednostki. Artykuł Iwony Sikorskiej dotyczy modeli rezyliencji przedstawianych w literaturze przedmiotu, a także opisu narzędzi przeznaczonych do badania tego zjawiska wśród dzieci i młodzieży oraz integracji wiedzy o procesach rezyliencji z innymi naukami, zwłaszcza biologicznymi. Autorka podkreśla znaczenie rezyliencji dla efektywnego rozwoju, zachęcając do wykorzystywania wiedzy o jej mechanizmach w oddziaływaniach wychowawczych i profilaktycznych.

W artykule *Siblings – a retrospective analysis of deidentification process*, Bogusława Piasecka, Krzysztof Gerc i Iwona Sikorska prezentują analizę wywiadów z osobami dorosłymi, wspominającymi swoje relacje z rodzeństwem, starając się zanalizować naturę ich wzajemnych stosunków oraz ustalić, w jaki sposób kolejność urodzin wpływa na proces deidentyfikacji i kształtowania własnej tożsamości.

Rozdział kończy tekst Pedagogów z Uniwersytetu we Freiburgu – Klausa Fröhlicha-Gildhoff i Maike Rönnau-Böse, którzy opisują wdrażanie oraz ewaluację programu profilaktycznego opartego na wiedzy o rezyliencji przeprowadzonego w kilku niemieckich przedszkolach, w którym udział brały zarówno dzieci, jak i rodzice pracujący nad swoimi umiejętnościami wychowawczymi.

Trzecią część książki, w której Autorzy starają się ustalić rolę rezyliencji w radzeniu sobie z chorobami otwiera tekst Władysławy Pileckiej podejmującej zagadnienie rezyliencji w kontekście zmagania z chorobami przewlekłymi. Autorka przedstawia wpływ psychologii pozytywnej i jej odkryć na inne dziedziny tej nauki, jak np. psychologia zdrowia czy kliniczna oraz rolę odkrytych przez badaczy zasobów w rozwoju człowieka, omawiając takie pojęcia, jak: wzrost posttraumatyczny, nadzieja, wsparcie społeczne, poczucie własnej wartości czy dobrostan.

Sytuacja osób zmagających się z chorobami przewlekłymi i ich środowiska rodzinnego jest tematem artykułu Wojciecha Otrębskiego i Barbary Czuby. Zdaniem Autorów choroby przewlekłe mogą mieć negatywny wpływ na rodzinę poprzez konieczność ponoszenia wysokich nakładów leczenia, zorganizowania opieki, złe samopoczucie chorego czy konieczność reorganizacji życia codziennego. Autorzy podają też przykładowe strategie radzenia sobie z chorobą, jak np.: poszukiwanie wsparcia społecznego czy duchowego, umiejętność patrzenia

na trudną sytuację jak na wyzwanie, a także korzystanie z pomocy instytucjonalnej.

W kolejnym tekście Stanisława Steuden wraz z Izabellą Januszewską dokonują analizy stylów radzenia sobie z negatywnymi emocjami wśród osób w wieku 50+, zmagających się z nadciśnieniem. Z ich badań wynika, że osoby chore częściej niż osoby zdrowe doświadczają negatywnych emocji, co jak sugerują Autorki jest efektem doświadczanego braku kontroli oraz frustracji, a strategie, które wykorzystują do radzenia sobie ze stresem są dalece niekonstruktywne (bierność, sięganie po alkohol i używki). Dlatego zdaniem Auterek coraz większa uwaga powinna być poświęcana rezyliencji i jej roli w kształtowaniu pozytywnych strategii radzenia sobie ze stresem oraz negatywnymi emocjami.

Ostatni artykuł *Family life dimensions and self-assessment of adolescents and young adults using psychoactive substances – the comparative studies* autorstwa Krzysztofa Gerca i Marty Jurek dotyczy związku między samooceną i poziomem relacji w rodzinie, a używaniem substancji psychoaktywnych wśród młodzieży i osób we wczesnej dorosłości. Wyniki badań przedstawionych przez Autorów stanowią część projektu badawczego, którego celem było sprawdzenie związku między negatywną komunikacją i słabymi więziami w rodzinie, a używaniem narkotyków. Badania wykazały m.in. dużą niestabilność, brak zasad i autorytetów w rodzinach osób zażywających substancji psychoaktywnych.

Recenzowana publikacja powinna stać się pozycją obowiązkową dla osób zainteresowanych kształtowaniem pozytywnych zachowań w sytuacjach mogących stanowić zagrożenie dla zdrowia. Zawiera wiele interesujących raportów z badań, prowadzonych wśród osób dorosłych i młodzieży, mogących stanowić asumpt do dalszych eksploracji. W tworzeniu publikacji wzięło udział wielu psychologów i pedagogów, w większości od lat zajmujących się opisywanymi zjawiskami, co stanowi gwarancję rzetelnego przedstawienia poruszanej tematyki. Publikacja ta może stanowić źródło wiedzy nie tylko dla badaczy teoretyków, ale także i praktyków, którzy z powodzeniem mogą wdrażać zaprezentowane metody oddziaływań do praktyki pedagogicznej.

„Health and resilience” z pewnością przyczynia się do popularyzacji wiedzy o procesach zdrowia i rezyliencji, co jest tym bardziej ważne, ponieważ wciąż (niestety) jest to zjawisko zbyt mało zbadane i upowszechniane.

Małgorzata Rutkowska

Dane do korespondencji:

Małgorzata Rutkowska

studentka Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu

e-mail: gosia2510@o2.pl

**CZY WSPÓŁCZESNY UNIWERSYTET [ZNAJDUJE SIĘ] W PERSPEKTYWIE SPOŁECZEŃSTWA WIEDZY?
Krytyczne spojrzenie na nową książkę Kazimierza Denka**

Najnowsza książka Kazimierza Denka ukazała się w formie tryptyku w 2011 roku nakładem Wyższej Szkoły Pedagogiki i Administracji im. Mieszka I w Poznaniu. Główny tytuł książki stanowi fraza *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy*, zaś podtytuły tomów wchodzących w skład tryptyku są następujące: *Nauka i edukacja w uniwersytecie XXI wieku* (t. 1), *Dydaktyka akademicka i jej efekty* (t. 2), *Przyszłość kształcenia nauczycieli* (t. 3). Recenzji podlegać będzie wyłącznie tom pierwszy. Rozdzielne traktowanie całej pracy jest dopuszczalne za zgodą autora, który we wstępie podkreśla, że: „Każda z nich [części, tomów – PC] stanowi oddzielną pozycję zwartą” (s. 30). Postaci autora raczej nie trzeba tu prezentować, ponieważ jest on wybitnym profesorem słynącym z umiejętności pisarskich. W przedmowie Andrzej Radziejewicz-Winnicki uwypukla obfitość dorobku pisarskiego Denka dotyczącego szkolnictwa wyższego. W jego skład wchodzi: 5 książek, 2 zwarte prace zbiorowe, 25 redakcji prac zwartych i autorstwa zawartych w nich opracowań własnych, 79 studiów, 168 artykułów, 43 recenzje i 30 prac innego rodzaju (s. 30). Z pewnością powyższe dane wzbudzają podziw i uznanie dla Denka jako uczonego wielkiego formatu.

Praca nie należy do zbyt obszernych, ponieważ prowadzone w niej rozważania mieszczą się na 287 stronach (łącznie ze spisem źródeł). Struktura tomu obejmuje 12 rozdziałów poprzedzonych przedmową i wstępem w języku polskim i angielskim, zaś kończy się dwujęzycznym zakończeniem, notą o autorze i bibliografią. Ta ostatnia, choć rozbudowana, to dosyć jednorodna, a to za sprawą głównie piśmiennictwa krajowego. Symbolicznie pojawiają się prace anglojęzyczne, zaś zupełnie brak niemieckojęzycznych. Sporą część wykorzystanych źródeł stanowią artykuły i książki autorstwa Denka, co trudno uznać za zaskoczenie zarówno z powodu wieloletniego działania autora na polu edukacji wyższej, jak również z uwagi na fakt, o którym on sam informuje czytelnika: „Wchodzące w skład niniejszej publikacji przemyślenia o uniwersytecie wybrano z prac autora dotyczących tej problematyki i pochodzących z lat 1957–2010”

(s. 32). Wydaje się to być ciekawym rozwiązaniem, choć, jak zasygnalizuję to w dalszej części recenzji, generującym kilka poważnych problemów.

Wśród pozytywów pracy wskazać muszę na ważność podnoszonej tematyki. Niewątpliwie tom stanowi syntetyczne ujęcie podstawowych i społecznie doniosłych kwestii związanych ze zmierzaniem uniwersytetu w stronę społeczeństwa wiedzy. W obliczu licznych zmian uniwersytetu autor nie stroni od stawiania fundamentalnych pytań: „Co ma robić uniwersytet w społeczeństwie powszechnej deprawacji, rozpanoszonego kłamstwa i nieprawości? Czy w swych poczynaniach naukowo-badawczych i dydaktycznych ma nadal konsekwentnie poszukiwać prawdy?” (s. 162).

Denek jasno sformułował cel, który przyświecał mu podczas tworzenia tej publikacji. Częściowo wspomina o nim Radzewicz-Winnicki w przedmowie:

„Celem zasadniczym pracy staje się wytyczenie drogi (programu), który winien doprowadzić wszystkie strony uwikłane w proces nauczania i uczenia się – przede wszystkim na terenie uczelni wyższej – do sytuacji, którą można określić jako partnerski dialog edukacyjny” (s. 22), lecz także sam autor:

„Zaprezentowane w niniejszej publikacji treści pisane były z myślą o twórczym doskonaleniu dydaktyki szkoły wyższej. Zamieszczono w nich tylko propozycje optymalizacji akademickiego kształcenia i wychowania, nie zaś wzory i schematy do naśladowania” (s. 33).

Godny zauważenia jest fakt, że cel pracy został wyrażony *explicite*, co, wbrew pozorom, nie jest oczywistą praktyką we współczesnym piarstwie naukowym. Tym, co warte zauważenia, są ponadto śmiałe tezy Denka, na które może zdobyć się wyłącznie osoba o dużym doświadczeniu i rozległej wiedzy merytorycznej. Przykład stanowi chociażby krytyczna ocena kondycji współczesnych studiów pedagogicznych – „Studia pedagogiczne nie mają dobrej opinii. Podejmuje się je z przypadku, bez pasji. Edukacja i nauka o niej ulegają dewaluacji, a zawód nauczyciela stracił rangę” (s. 60) – jak również zwrócenie uwagi na fikcyjność polskiej nauki – „O nauce polskiej mówi się jako grze pozorów” (s. 198). Autor dostrzega ratunek w konieczności rewitalizacji dydaktyki akademickiej, zarówno w wymiarze praktycznej jej aplikacji, jak i namysłu nad nią oraz rozwijania tej dyscypliny. Stawia w tym zakresie wyrazistą tezę, że: „Nieśmiałe przeciwdziałanie tym negatywnym zjawiskom w szkolnictwie wyższym ma charakter działań pozorowanych i kosmetycznych. Potrzebne są tu działania systemowe” (s. 146). Denek nie zatrzymuje się zatem na etapie teoretycznego krytykowania, lecz proponuje praktyczne rozwiązania – jak chociażby dywersyfikację uczelni na jednostki o różnych misjach i profilach (s. 151). Rozwiązanie takie stanowi rozsądny kompromis między umasowieniem szkolnictwa wyższego oraz jego klasycznym etosem prezentowanym przez Kazimierza Twardowskiego. W tym zakresie realizuje określony przez siebie we wstępie praktyczny cel książki – to godna podziwu konsekwencja. Tak postawiony cel pracy ma wyraźnie charakter praktyczny. Parafrazując ostatnią z *Tez o Feuerbachu*: idzie

tu o to, by nie tylko interpretować aktualną sytuację szkolnictwa wyższego, lecz o to, by ją zmieniać.

Na uwagę zasługuje ponadto ogólna przejrzystość językowa wywodu. Całość rozważań utrzymana jest w klarownym stylu, który nie stwarza ryzyka niezrozumienia zakłętej w tekście myśli autora, a także jest wolny od błędu ekwiwokacji. Godny odnotowania są także nietuzinkowe porównania Kazimierza Denka. W pewnym miejscu autor stosuje (za P. Sztompką) bardzo ciekawą metaforę, iż w społeczeństwie wiedzy „wolność mierzy się liczbą talentów, a szlifowanie genomu ma większą wartość niż obróbka diamentu, gdzie wzrost PKB pochodzi z przyrostu intelektu, a nie z odkrywanych bogactw naturalnych” (s. 91). Innym razem wspomina, że: „Co pewien czas, jak potwór z Lochness, pojawia się dyskurs o nauce i szkolnictwie wyższym” (s. 57) albo „Wiele założeń obu strategii przenika się wzajemnie, niczym smaki i aromaty różnych składników w bigosie” (s. 183). Takie określenia z pewnością rozbawią czytelnika, przybliżą mu (w sposób obrazowy) poruszany problem oraz stanowią będą barwny przerywnik w pracy.

Ponadto, jak zauważa Radziewicz-Winnicki, Denek precyzyjnie wskazuje adresatów swojego przekazu wśród profesjonalnych nauczycieli akademickich, pedagogów, a także studentów sposobujących się do podjęcia misji zawodu nauczycielskiego (s. 22).

Recenzowana praca pomimo wskazanych powyżej zalet posiada także kilka uchybień, które psują ogólny efekt. Po pierwsze problematyka poruszana w każdym z rozdziałów z pewnością może być uznana za ciekawą, choć odnoszę wrażenie, że nie jest ona ani nazbyt innowacyjna, ani kompatybilna względem pozostałych rozdziałów. Być może jest to wynik zastosowania swoistego *bricolage* poszczególnych, publikowanych wcześniej, rozważań autora. Poszczególne rozdziały są *de facto* artykułami Kazimierza Denka, które publikował w latach 1957–2010, o czym wspomina we wstępie (s. 32). Właściwie wszystkie rozdziały należą do względnie nowoczesnej twórczości autora (po 2000 roku). Wyjątek w tej materii stanowi rozdział VIII *O nowe oblicze szkolnictwa ekonomicznego*, który stanowi przedruk artykułu z *Życia Szkoły Wyższej* z 1957 roku. Fakt, że rozdział ten liczy zaledwie 3 strony nieco rekompensuje wiek pracy, lecz mimo to tytuł akcentujący świeżość spojrzenia na analizowany problem (z dzisiejszej perspektywy raczej historyczny) wywołuje mieszane uczucia.

Z wyborem mozaikowej konstrukcji pracy wiąże się jeszcze jedna, negatywnie oceniana przeze mnie kwestia. Są nią liczne powtórzenia myśli. Zdarza się, że powtarzane są całe frazy lub wręcz akapity. Przykład stanowi chociażby pierwszy akapit ze strony 91, w którym autor informuje o tendencji odchodzenia od tradycyjnych czynników rozwoju (ziemia, zasoby kopalne, praca i kapitał) na rzecz wiedzy. Myśl tę powtarza na stronach 108–109. Inny przykład stanowi próba wskazania przemiany edukacji w stronę zwiększenia znaczenia Internetu, *life long learning* i form e-learningowych, co znajduje się pierwotnie na stronie 68, a w nieznacznie zmienionej postaci na stronie 100. Podobnie wygląda re-

fleksja nad relatywizacją prawdy przez filozofów (najpierw s. 75, następnie s. 112), kształtowaniem osobowości studenta zdolnej do prawdziwej miłości zgodnie z ujęciem Ortegi y Gasset (s. 125 i 169) czy niezbyt przedsiębiorczymi bohaterami narodowej literatury z *Lalką* Prusa na czele (s. 144 i s. 213). Ponadto zdarzało się, że refleksje powtarzały się więcej niż raz. Tak było w przypadku krytyki nowej matury, która jest żenująco prosta, a zarazem niewspierająca umiejętności samodzielnego, krytycznego i twórczego myślenia (s. 61, 98, 181). Powyższy powtórkowy aspekt uważam za poważną wadę pracy, która psuje generalne pozytywne wrażenie powstałe po lekturze całości. Autor jednakże wyraźnie tłumaczy, że takie powtórzenia mogą mieć miejsce w niniejszej pracy. Pisze o tym we wstępie:

„Wśród zawartych w niniejszej publikacji opracowań Czytelnik natrafić może na powtarzające się wątki dotyczące poszukiwania odpowiedzi na pytanie: co robić, żeby kształcić w uniwersytecie mądrzej, nowocześniej, pełniej, jaśniej, lepiej skuteczniej, efektywniej – na miarę zmiennego rynku pracy i wyzwania społeczeństwa wiedzy? Są one w tego typu opracowaniach trudne do uniknięcia, a jednocześnie stanowią konieczne nawiązania, stanowiące fragmenty pewnej całości. Zostały one w niniejszej publikacji zachowane świadomie, jako że spełniają kluczowe znaczenie w holistycznych rozważaniach o dydaktyce uniwersyteckiej” (s. 31).

Trudno jednakże uznać powyższe wyjaśnienia za wystarczające. Byłyby one zasadne w sytuacji przywoływania określonych koncepcji, stanowisk – bowiem tego, w mojej ocenie, faktycznie uniknąć nie sposób – lecz nie jest to dopuszczalne w sytuacji przywoływania całych akapitów w formie niezmienionej lub jedynie w niewielkim stopniu sparafrazowanej.

Dyskusyjna jest ponadto spójność wywodu. Radziejewicz-Winnicki w swojej przedmowie podkreśla, że: „Przyjętej całościowej koncepcji książki *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy* nie można postawić jakiegokolwiek zarzutu, np. braku pełnej spójności” (s. 24). Być może można się z tym zgodzić w odniesieniu do ogólnej tematyki całego tryptyku, lecz gdy idzie o kwestie szczegółowe i powiązania między rozdziałami trudno mi zachować takie zdanie. Dodatkowo zastrzeżenia budzą odwołania do literatury, gdyż są to często ogólne (z pominięciem konkretnych stron) odwołania do głównych myśli zawartych w pracach, pozbawione ciekawych szczegółów, które mogłyby znacząco wzbogacić prowadzone rozważania. Za sprawą tego braku częstokroć rozważania prowadzone są na zasadzie wymiany ogólnych, powszechnie znanych stwierdzeń (by nie powiedzieć truizmów).

W pracy odnotowałem także kilka literówek i błędnie użytych zwrotów – jak chociażby „całe” zamiast „całe” szkolnictwo wyższe (s. 53), „wdrażanie” zamiast „wdrażanie” ERK i KRK (s. 178), czy wreszcie „w artykule tym” zamiast „w książce tej” (s. 177). Jednakże ich obecność nie wpływa na obniżenie jakości pracy, a można wręcz powiedzieć, że są to błędy które mogłyby ująć uwadze nawet bardzo czujnego redaktora.

Podsumowując – po lekturze pierwszej części tryptyku Kazimierza Denka pt. *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Nauka i edukacja w uniwersytecie XXI wieku* nie sposób udzielić jednoznacznej odpowiedzi na postawione w tytule recenzji pytanie. Można odnieść wrażenie, że autor próbuje udowodnić, iż kondycja współczesnego uniwersytetu polskiego jest daleka od oczekiwanego stanu. To wizja raczej pesymistyczna. Gdzie zatem owa perspektywa społeczeństwa wiedzy? Póki co – w sferze planów, rozporządzeń, życzeniowego myślenia o przyszłości. Książka ta stanowi ważną pozycję dla początkujących badaczy problematyki szkolnictwa wyższego. Wytrawny specjalista będzie raczej rozczarowany poziomem ogólności i wielością wątków. Tym, co godne odnotowania, jest fakt, że książka stanowi zwarte opracowanie, które ma wymiar syntezujący i sumujący wieloletnie badania i refleksje autora. Pomimo (niekiedy poważnych) błędów jest to opracowanie godne polecenia.

Przemysław Chmielecki

Dane do korespondencji:

Mgr Przemysław Chmielecki

Doktorant na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu

SPRAWOZDANIA

SPRAWOZDANIE Z SEMINARIUM NAUKOWEGO Z OKAZJI JUBILEUSZU 80. URODZIN I 60-LECIA PRACY NAUKOWEJ PROFESORA DR. HAB. JÓZEFA PÓŁTURZYCKIEGO 21 LISTOPADA 2014

21 listopada 2014 roku na Wydziale Pedagogicznym odbyło się uroczyste spotkanie z okazji Jubileuszu osiemdziesiątych urodzin i sześćdziesięciolecia pracy profesora doktora habilitowanego Józefa Półturzyckiego. Organizatorami spotkania było Akademickie Towarzystwo Andragogiczne i Katedra Edukacji Ustawicznej i Andragogiki Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego.

Profesor Józef Półturzycki jest osobą bardzo dobrze znaną w kręgu dydaktyków i andragogów, dlatego też na seminarium naukowe z okazji Jubileuszu przybyło liczne grono współpracowników, przyjaciół i uczniów. Seminarium rozpoczęło się wystąpieniem Prezes ATA – dr hab. Ewy Skibińskiej i krótkim powitaniem gości przez Szanownego Jubilata. Pierwszej części seminarium zatytułowanej *Sylwetka Jubilata i jego osiągnięcia w pracy naukowej, dydaktycznej i społecznej* przewodniczyła dr hab. Agnieszka Stopińska-Pajak prof. WSB.

Jako pierwsza głos zabrała kierownik Katedry Edukacji Ustawicznej i Andragogiki dr hab. Ewa Skibińska, która omówiła aktywność naukową i pozanaukową Profesora. Prześledziła rozwój kariery zawodowej, uwzględniając dotychczasowe miejsca pracy Profesora, przypomniała też o bardzo rozległych kontaktach naukowych, gdyż Józef Półturzycki w trakcie swojej pracy naukowo-badawczej współpracował z wieloma zagranicznymi instytucjami i uczelniami, m.in.: z Instytutem Pedagogiki UNESCO w Hamburgu, Europejskim Biurem Edukacji Dorosłych, Instytutem Edukacji Dorosłych w Sankt Petersburgu, Uniwersytetem w Bielefeld, Manchesterze, Pradze czy Niemieckim Towarzystwem Uniwersytetów Ludowych (DVV). Prelegentka podkreśliła również

rolę Profesora Józefa Pólturzyckiego w kształtowaniu środowiska Andragogów Polskich. Jego zasługi to m.in.: powołanie Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego, przewodniczenie zespołowi Pedagogiki Dorosłych PAN, zainicjowanie (wraz z profesorami Eugenią A. Wesołowską i Józefem Kargulem) Letniej Szkoły Młodych Andragogów zorganizowanie i redagowanie kilku czasopism naukowych czy wreszcie wkład Profesora w rozwój kadr naukowych (34 doktorów, uczestnictwo w wielu przewodach habilitacyjnych i opiniowanie wniosków o tytuł profesora).

Po wystąpieniu dr hab. Ewy Skibińskiej głos zabrał doktor Krzysztof Pierścieniak, który wygłosił referat *Dydaktyka Profesora Józefa Pólturzyckiego*. Profesor Józef Pólturzycki od początku swojej kariery naukowej zajmował się zagadnieniami dydaktycznymi, a w szczególności dydaktyką szkoły dla dorosłych i szkół wyższych. Doktor Krzysztof Pierścieniak w swoim wystąpieniu prześledził rozwój refleksji naukowych w różnych okresach życia naukowego Profesora Józefa Pólturzyckiego, poczynając od okresu przed doktoratem, kiedy to Profesor podejmował często pomijane w dyskursie naukowym tematy, takie jak: praca domowa dorosłych uczniów, ocena szkolna, sprawdzian wiadomości w szkołach dla dorosłych, techniki uczenia się dorosłych, a na jego współczesnych niepokojach, związanych z kierunkiem rozwoju dydaktyki kończąc.

W następnym wystąpieniu doktor Ewa Dębska omówiła pedeutologiczne fascynacje Profesora. Prelegentka podkreśliła, że Profesor Józef Pólturzycki od wielu lat interesuje się pracą nauczyciela, a swoją uwagę poświęca przede wszystkim doskonaleniu warsztatu pracy przez młodych nauczycieli. Warto zaznaczyć, że Profesor jest również praktykiem: zgromadził bogate, własne doświadczenia pedeutologiczne, zdobywane podczas nauczania wielu różnych przedmiotów w wielu typach szkół. Dr Ewa Dębska zwróciła też uwagę, że w pracach Profesora dedykowanych nauczycielom szczególne znaczenie ma wątek dotyczący samokształcenia, a w związku z tym specyfika pracy w tym zawodzie zmusza do samodzielnego podejmowania aktywności samokształceniowych. Na koniec prelegentka zwróciła uwagę na fakt, że prace Profesora są często czytane przez nauczycieli. Według prelegentki wynika to z komunikatywności przekazu wiedzy teoretycznej, a jednocześnie pragmatycznego wymiaru opisywanych rozwiązań metodycznych. Dodatkowo perspektywny charakter prac Profesora staje się podpowiedzią dla nauczycieli poszukujących inspiracji do samokształcenia

Po tym wystąpieniu głos zabrała doktor Anna Marianowska, która w wystąpieniu *Biografistyka w ujęciu Profesora Józefa Pólturzyckiego* omówiła najważniejsze badania biograficzne prowadzone przez Profesora. Jest to tematyka szczególnie Profesorowi bliska, gdyż w swoim dorobku ma on ponad pięćdziesiąt publikacji właśnie o charakterze biograficznym. W swoich pracach Profesor przybliżył między innymi postaci: Kazimierza Sośnickiego, Aleksandra Kamińskiego, Wincentego Okonia, Stefana Wołoszyna, Elżbiety Zawackiej, Wandy Szuman, Heleny Radlińskiej, Fryderyka Chopina, Adama Mickiewicza, Bole-

sława Prusa, Jana Kochanowskiego, Elizy Orzeszkowej czy Prymasa Polski – Kardynała Stefana Wyszyńskiego. Jak zaznaczyła w swoim wystąpieniu prelegentka, Profesor nie tylko opisywał sylwetki ludzi ważnych dla nauki, kultury czy sztuki osób, ale też zwiedzał, opisywał i analizował poświęcone im miejsca pamięci (muzea, punkty muzealne, pomniki, izby pamięci itp.).

Na koniec tej części spotkania wystąpiła doktor Monika Gromadzka, omawiając obszary poszukiwań badawczych Profesora. Z uwagi na to, że Profesor Józef Pólturzycki, obok działalności dydaktycznej i organizacyjnej, zawsze szczególną rolę przypisywał pracy badawczej i na przestrzeni kilku ostatnich dekad przeprowadził wiele projektów badawczych, prelegentka zaznaczyła, że w swoim wystąpieniu omówi tylko najbardziej znaczące projekty badawcze prowadzone pod kierownictwem Profesora. Dr Monika Gromadzka prześledziła karierę badawczą Profesora, poczynając od pierwszych badań, które podjął jeszcze w czasie uczestnictwa w seminarium doktorskim profesora Wincentego Okonia, aż do ostatnich projektów związanych z badaniami biograficznymi i muzealnictwem. Szerzej omówione zostały trzy projekty. Pierwszy, podjęty już w 1967 roku dotyczył wyników nauczania języka polskiego w szkołach dla pracujących. W projekcie przygotowanym dla Ministerstwa Oświaty i Wychowania Profesor stworzył koncepcję badań, a także podjął się opracowania wyników badań dotyczących nauczania literatury w klasach jedenastych. Drugi z omówionych projektów dotyczył analiz porównawczych programów szkolnych w okresie reform szkolnictwa. Badania trwały od 1984 do 1989 roku, wykonano je w Instytucie Programów Szkolnych, a kierownikiem nadzorującym projekt i autorem koncepcji narzędzi był właśnie Profesor Józef Pólturzycki. Następnie prelegentka przedstawiła najważniejsze punkty ponaddwudziestoletniej współpracy badawczej między polskimi naukowcami (pod kierownictwem J. Pólturzyckiego) a pedagogami z Uniwersytetu Humboldta w Berlinie (HUB): profesorami D. Schaale, Wiltrud Gieseke i doktorami: H. Stock, J. Reichel, E. Schulze-Herman, Karin Opelt, Ingą Börjesson. W swoim wystąpieniu prelegentka wspomniała również o zainteresowaniu Profesora problematyką edukacji dorosłych za granicą, gdyż od wielu lat Profesor koncentruje swoją uwagę na różne regiony świata, pojedyncze kraje, poszczególne instytucje, ważne wydarzenia, koncepcje i rozwiązania prawne. Jest on autorem, współautorem lub redaktorem wielu prac z tej dziedziny.

Po wygłoszeniu ostatniego referatu doktor Renata Góralska wręczyła tom „Studiów Dydaktycznych” dedykowanych Prof. dr. hab. Józefowi Pólturzyckiemu, a Panie dr hab. Agnieszka Stopińska-Pajak, prof. WSB i dr hab. Hanna Solarczyk-Szwec, prof. UMK wręczyły publikację z referatami z II Zjazdu Andragogicznego. Na koniec pierwszej części spotkania życzenia Szanownemu Jubilatowi złożyły Władze Dziekańskie Wydziału Pedagogicznego.

Po krótkiej przerwie rozpoczęła się druga część spotkania, którą poprowadziła wiceprezes ATA, dr hab. Hanna Solarczyk-Szwec, prof. UMK. Był to czas przeznaczony na wystąpienia okolicznościowe i laudacje, a głos zabrali m.in.:

prof. dr hab. Olga Czerniawska, prof. dr hab. Alicja Kargulowa i prof. dr hab. Józef Kargul, prof. dr hab. Jan Saran, dr hab. Hanna Solarczyk-Szwec, prof. UMK, dr Alina Matlakiewicz, dr Renata Góralska, dr Jiří Pavlů, prof. dr hab. Witold Wojdyło, doc. Przemysław Ziólkowski, dr Daniel Korzan i wielu innych. Zostały także odczytane listy z gratulacjami i życzeniami dalszej udanej pracy od przyjaciół i współpracowników, którzy nie mogli zjawić się na uroczystości.

Na koniec głos zabrał Jubilat, dziękując wszystkim za przybycie i zapraszając na okolicznościowy poczęstunek. W bardzo miłej, nieformalnej już atmosferze przez długie godziny toczyły się rozmowy, wygłaszano toasty i gratulowano Profesorowi tak udanej kariery zawodowej.

Monika Gromadzka

Dane do korespondencji:

Dr Monika Gromadzka

Uniwersytet Warszawski

Wydział Pedagogiczny

Katedra Edukacji Ustawicznej i Andragogiki

Mokotowska 16/20

00-561 Warszawa

e-mail: monika.gromadzka@uw.edu.pl