

AKADEMICKIE TOWARZYSTWO ANDRAGOGICZNE

EDUKACJA DOROSŁYCH

PÓŁROCZNIK

Nr 2 (73) 2015



Warszawa 2015

Akademickie Towarzystwo Andragogiczne

RADA NAUKOWA

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

ZESPÓŁ REDAKCYJNY

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

Projekt okładki:

Marcin Miałkowski

„Edukacja Dorosłych” znajduje się na liście czasopism ERIH PLUS

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

Copyright by

AKADEMICKIE TOWARZYSTWO ANDRAGOGICZNE

ISSN 1230-929 X

Współpraca wydawnicza: ITEE – PIB, Radom



Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB
ul. K. Pułaskiego 6/10, 26-600 Radom, tel. centr. (048) 364-42-41, fax (048) 3644765
e-mail: instytut@itee.radom.pl <http://www.itee.radom.pl>

SPIS TREŚCI

Wprowadzenie: Ewa Skibińska	7
STUDIA NAD KONDYCJĄ EDUKACJI DOROSŁYCH	
<i>Wojciech Kruszelnicki</i>	
Znaczenie teorii krytycznej dla uczenia się i nauczania dorosłych	9
<i>Agnieszka Kozerska</i>	
Edukacja seniorów w kontekście paradygmatu pomyślnego starzenia się – kontrowersje i wątpliwości	23
WSPÓŁCZESNE KONTEKSTY EDUKACJI DOROSŁYCH	
<i>Józef Kargul</i>	
Radzenie sobie nauczycieli akademickich z wymaganiami KRK związanymi z realizacją przedmiotu „andragogika”	37
POSZUKIWANIA BADAWCZE	
<i>Artur Fabiś, Zofia Szarota</i>	
Doświadczenie starości: jej zalety i trudy – w opiniach słuchaczy UTW ...	47
<i>Agnieszka Domagała-Kręcioch</i>	
Edukacyjne rozstania i powroty uczniów dorosłych	63
<i>Agnieszka Jeran</i>	
Pracujący Polacy zwiększający swoje kwalifikacje w latach 2005–2013 ...	75
<i>Anna Lubrańska</i>	
Rozwój zawodowy pracowników w aspekcie aktywności własnej jednostki i starań organizacji	89
<i>Monika Parchomiuk, Stanisława Byra</i>	
Dyspozycyjne i sytuacyjne radzenie sobie studentów ze stresem	107
<i>Edyta Zierkiewicz, Anna Szemplińska</i>	
Czarownica jako <i>alter ego</i> dojrzałej kobiety z niepełnosprawnością intelektualną. Analiza autorskich bajek	123

<i>Martyna Paulina Pryszmont-Ciesielska</i> „Autobiografie matek” – wprowadzenie do projektu badawczego	143
--	-----

<i>Agata Szwech</i> Okres PRL-u w dziennikach Haliny Semenowicz	153
--	-----

EDUKACJA DOROSŁYCH ZA GRANICĄ

<i>Elżbieta Roszko-Wójtowicz</i> Edukacja całożyciowa dorosłych obywateli w Unii Europejskiej w perspektywie strategii Europa 2020	163
--	-----

RECENZJE

<i>Ewa Przybylska</i> Tetyana Kloubert: Przepracowanie historii jako kontekst edukacji dorosłych. Perspektywa polska, rosyjska i ukraińska, Wydawnictwo Peter Lang, Frankfurt am Main 2014	185
---	-----

<i>Barbara Klasínska</i> Krystyna Duraj-Nowakowa: Pisarstwo naukowe: między rzemiosłem a sztuką, Oficyna Wydawnicza Humanitas, Sosnowiec 2015, ss. 356	195
--	-----

CONTENTS

Introduction – Ewa Skibińska	7
STUDIES ON THE CONDITION OF ADULT EDUCATION	
<i>Wojciech Kruszelnicki</i>	
Relevance of the critical theory to adult learning and teaching	9
<i>Agnieszka Kozerska</i>	
Elderly peoples' education in the context of successful ageing: controversies and doubts	23
CONTEMPORARY CONTEXTS OF ADULT EDUCATION IN POLAND	
<i>Józef Kargul</i>	
University teachers' coping with the National Qualifications Framework requirements in teaching andragogy courses	37
ANDRAGOGICAL RESEARCH	
<i>Artur Fabiś, Zofia Szarota</i>	
Experiencing old age, its advantages and hardships in the opinions of U3A listeners	47
<i>Agnieszka Domagała-Kręcioch</i>	
Educational partings and returns of adult learners	63
<i>Agnieszka Jeran</i>	
Professionally active Poles enhancing their qualifications in the years 2005–2013	75
<i>Anna Lubrańska</i>	
Professional development of employees in terms of their own activity and of organizational efforts	89
<i>Monika Parchomiuk, Stanisława Byra</i>	
Dispositional and situational stress coping of students	107

<i>Edyta Zierkiewicz, Anna Szemplińska</i> Witch as an alter ego of a mature woman with intellectual disability. Analysis of original fairy tales	123
---	-----

<i>Martyna Paulina Pryszmont-Ciesielska</i> Autobiographies of mothers – introduction to the research project	143
--	-----

<i>Agata Szwech</i> The period of PRL in Poland in Halina Semenowicz's diaries	153
---	-----

ADULT EDUCATION ABROAD

<i>Elżbieta Roszko-Wójtowicz</i> Lifelong learning of adult citizens in the EU in the view of Europe 2020 growth strategy	163
---	-----

REVIEWS

<i>Ewa Przybylska</i> Tetyana Kloubert: Reworking history as adult education context. Polish, Russian and Ukrainian perspective, Publisher Peter Lang, Frankfurt am Main 2014	185
--	-----

<i>Barbara Klasińska</i> Krystyna Duraj-Nowakowa, Scientific Writing: between craft and art, Humanitas Publishing House, Sosnowiec 2015, pp. 356	195
--	-----

WPROWADZENIE

Niniejszy numer „Edukacji Dorosłych” otwiera tekst zachęcający nas do podjęcia po raz kolejny refleksji nad teoretycznymi umocowaniami andragogiki i szeroko pojętej edukacji dorosłych. Jest jednym z kilku tekstów skłaniających do myślenia i dyskusji o pryncypiach. Jego Autor, Wojciech Kruszelnicki, zaprasza nas do zastanowienia się nad przydatnością teorii krytycznej dla andragogiki. Punktem wyjścia swoich rozważań czyni dostrzeżenie poważnego braku w zestawie kompetencji kluczowych, niezbędnych w procesie uczenia się przez całe życie. Jest nim pominięcie umiejętności krytycznego myślenia, związanej z rozwojem człowieka rozumianym emancypacyjnie. Autor, odwołując się do przedstawicieli myśli krytycznej, przypomina/wyjaśnia istotę teorii krytycznej, ukazując jej odmienność od teorii tradycyjnej. Wskazuje na wynikające z niej konsekwencje dla edukacji dorosłych, proponuje zestaw celów i zadań do zrealizowania. Osiągnięcie przez człowieka niezależności w miejsce adaptacji jest podstawowym przesłaniem Autora.

Agnieszka Kozerska z kolei zachęca do refleksji nad koncepcjami pomyślnego starzenia się, które bardzo często są przywoływane w publikacjach tematycznie związanych z zagadnieniami starości i procesami starzenia się. Autorka omawia dyskurs toczący się w literaturze przedmiotu wokół modelu pomyślnego starzenia się opracowanego przez Johna W. Rowe’a i Roberta L. Kahna. Proponuje rozważenie pojęcia *pomyślnie starzenie się* (*successful aging*) z punktu widzenia gerontologii krytycznej (zatem w tym tekście także pojawia się wątek dotyczący teorii krytycznej). Krytycznie ustosunkowuje się do proponowanych form wspierania procesu pomyślnego starzenia się, takich jak uniwersytety trzeciego wieku. Proponuje teorię gerotranscendencji jako nową perspektywę rozumienia istoty pomyślnego starzenia się.

Tematycznie związany z powyższym artykułem jest tekst autorstwa Zofii Szaroty i Artura Fabisia, dopełniający niejako podejmowaną przez Agnieszkę Kozerską problematykę. Tym razem autorzy odwołują się do przeprowadzonych przez siebie badań empirycznych ze słuchaczami kilku uniwersytetów trzeciego wieku. Na podstawie uzyskanych danych opowiadają o doświadczaniu starości przez osoby uczestniczące w badaniach. Z tekstu wyłania się dość zróżnicowany obraz czynników decydujących o jakości przeżywanego starości. Wszystkich badanych, jak konkludują autorzy, łączy dążenie dopasowania się do zmieniających się możliwości i warunków życia. Interesujące jest porównanie wyników tych badań

z rozważaniami na temat modelu pomyślnego starzenia się i odkrycie pewnych rozbieżności, co pozostawiam czytelnikom.

Co kilka lat w rozważaniach andragogów pojawia się problem kształcenia studentów w zakresie przedmiotu andragogika. Tym razem do tematu powraca Józef Kargul w kontekście Krajowych Ram Kwalifikacyjnych i wynikających stąd konieczności zdobywania przez studentów określonych kompetencji/osiągania ściśle określonych efektów. Autor pokazuje trudności, dylematy, z jakimi spotykają się prowadzący zajęcia z tego przedmiotu oraz podejmowane przez nich rozwiązania. Opisuje wielokierunkowość oraz różnorodność poszukiwania praktycznych rozwiązań. Tekst ten szczególnie polecam osobom przeżywającym podobne problemy.

Najwięcej miejsca w niniejszym numerze zajmują doniesienia z badań empirycznych. Dotyczą one różnej problematyki szczegółowej, od rozważań o starości, poprzez problemy edukacyjne dorosłych, kształcenie i doskonalenie zawodowe, szczególne predyspozycje studentów, konstruowanie tożsamości w bajkach, na problemach matek skończywszy. Tym razem pragnę zwrócić uwagę czytelników na bogactwo i różnorodność warsztatu badaczy. Autorzy stosują zarówno metodologię właściwą dla badań ilościowych, jak i jakościowych, a w konsekwencji posługują się odmiennymi warsztatami badawczymi. Interesująca jest niejednorodność materiału badawczego, pozyskanego przez badaczy do analizy: treść wywiadów częściowo ustrukturalizowanych, dokończonych zdań, treść bajek opracowanych przez badaną osobę, biografie i materiały wizualne, dane ankietowe, a także wyniki badań przeprowadzonych z zastosowaniem Kwestionariusza COPE (*The Coping Orientations to Problems Experienced*) C.S. Carvera, M.F. Scheiera oraz J.K. Weintrauba w polskiej adaptacji S. Piątek i K. Wrześniewskiego. Odmienność podejść badawczych poskutkowała atrakcyjnym zaprezentowaniem materiału badawczego, a co bardziej istotne – jego dużymi walorami poznawczymi.

Mam nadzieję, że nie tylko zarekomendowane teksty oraz wskazane kwestie, ale też cała zawartość niniejszego numeru „Edukacji Dorosłych” spotka się z życzliwym przyjęciem i wzbudzi zainteresowanie czytelników.

Ewa Skibińska

STUDIA NAD KONDYCJĄ EDUKACJI DOROSŁYCH

Wojciech Kruszelnicki

ZNACZENIE TEORII KRYTYCZNEJ DLA UCZENIA SIĘ I NAUCZANIA DOROSŁYCH

Słowa kluczowe: edukacja ustawiczna dorosłych, teoria krytyczna, Max Horkheimer, Szkoła Frankfurcka, rozum instrumentalny, cele kształcenia, emancypacja.

Streszczenie: Celem artykułu jest ukazanie, w jaki sposób można odnosić diagnozy i troski teorii krytycznej do uczenia się i nauczania dorosłych, a w szczególności jak teorii uczenia się dorosłych można rozbudowywać w świetle kierunkowych idei Szkoły Frankfurckiej. Naczelna diagnoza powtarzana w artykule mówi, iż pedagogiczna idea całościowego uczenia się podziela dziś los każdego innego podsystemu edukacji: jest w coraz większej mierze zagarniana przez neoliberalną ideologię fundamentalizmu rynkowego, traktującego uczenie się jako źródło ekonomicznego postępu oraz klucz do konsumpcyjnego uczestnictwa w napędzaniu gospodarki, i dlatego całkowicie pozbawiającego je jego publicznego, etycznego i emancypacyjnego znaczenia. Warunkiem wstępnym owego uczestnictwa jest, całkiem po prostu, akceptacja – zdolność jednostki do przystosowania się do istniejącego stanu rzeczy. Teoria krytyczna ukazana tu jest jako narzędzie pozwalające głębiej zrozumieć współczesny fenomen hegemonii rozumu instrumentalnego. Spożytkowana pedagogicznie daje możliwość uwrażliwiania uczących się dorosłych na desubiektywizujące oddziaływania władzy i ideologii oraz zachęca ich do rozwijania emancypacyjnej podmiotowości zorientowanej na budowanie autonomicznej biografii, a także obronę świata życia i przestrzenie społeczeństwa obywatelskiego przed intruzją etyki rynku oraz biurokratycznej racjonalności.

Wprowadzenie

W artykule tym chciałbym pokazać, jak główne założenia, troski i zadania teorii krytycznej można konstruktywnie odnosić do teorii uczenia się dorosłych i jak w praktyce może wyglądać, tj. jakie cele ma realizować, edukacja odwołująca

się do zasad tejże teorii. Ów filozoficzny głos w dyskusji nad współczesnym znaczeniem *lifelong learning* nie podąża za dyskursem „kształcenia zawodowego”, pod który często podłączają się dziś pedagogika pracy i andragogika. Mój głos nie gloryfikuje awantazy kształcenia całożyciowego jako środka do zyskiwania kompetencji potrzebnych do „przystosowania się” do zmian zachodzących na niestabilnym rynku pracy, toteż nie godzi się ze zdroworozsądkową konstatacją – podminowującą, jak się zdaje, wiele spośród najbardziej nawet krytycznych wypowiedzi pedagogów, poradców i andragogów – że skoro w gospodarce opartej na wymianie dóbr dynamika wymiany określa całość relacji międzyludzkich, to wartością wymienną uczenia się oraz wykształcenia musi być... sukces na rynku pracy – ekonomiczne spełnienie (zob. OECD 1996).

Artykuł ten upomina się o inną wartość kształcenia – wartość, o której prawie nie słyszy się w dyskursie andragogicznym, zasypywanym przez lawiny eksperckich ponoć głosów, które nie przestają mówić i pisać, mieląc przy tym ten sam język instrumentalizmu, odwołujący się do kategorii (a kto wie, czy już nie wręcz paradygmatu?) adaptacji. Czytamy więc o potrzebie „sprostania” rzeczywistości, „radzenia sobie”, „nadażania za zmianami”, „wychodzenia naprzeciw oczekiwaniom pracodawców”, „byciu efektywnym” etc. Dowiadujemy się między innymi, że *„coaching powinien (...) pomagać pracownikowi w rozwoju zawodowym oraz lepszym odgrywaniu roli organizacyjnej; coaching pomaga ludziom w osiąganiu celów i jednocześnie dostosowuje je do potrzeb ich organizacji* (Dębska 2010, s. 81–82). Podobnie mentoring – inna idea entuzjazmująca dziś poradców: oto, jak donosi pedagożka Joanna Mesjasz, działalność mentorów (zatrudnianych zwyczajowo w korporacjach, choć najwyraźniej wnikających do sektora edukacji) służyć ma temu, by *nowo zatrudniony szybciej osiągał swą maksymalną, oczekiwaną przez pracodawcę efektywność, minimalizując w ten sposób straty, jakie powstają przy wymianie osób na stanowiskach. Mentor jest odpowiedzialny nie tylko za płynny proces wprowadzenia pracownika do organizacji w kontekście obejmowanych ról zawodowych, ale również za inkulturację, czyli włączanie w kulturę firmy. Im szybciej proces ten się dokona i im mniejsza będzie rozbieżność między wartościami pracownika a organizacji, tym szybciej zdoła on w sposób pełny i zgodny z celami pracodawcy podjąć się realizacji przydzielonych mu zadań* (Mesjasz 2013, s. 75).

Publikacje dotyczące kwestii edukacji ustawicznej pełne są języka konformizmu i „rządomości”, by użyć terminu M. Foucault (2000), definiowanego przezeń w odniesieniu do władzy jako „kierowanie”, przewodzenie, tudzież „zarządzanie” tym, jak ludzie rządzą się sami sobą, w jaki sposób określają samo pole swoich działań. Przede wszystkim jednak język tych publikacji wydaje się wyprany z pedagogicznej troski o edukację jako środek stymulowania możliwie najpełniejszego rozwoju człowieczeństwa, gdzie rozwój wyższych funkcji inteligencji i uczuciowości rozumie się za myślicielami takimi jak John Dewey (2001), Lawrence Kohlberg (1972; 1981–1982), Jean Piaget (2006) i Jürgen Habermas (1983) jako proces owszem, zmierzający do osiągnięcia „równowagi” (Piaget),

ale równowagi o tyle zmiennej, o ile niebędącej początkiem schyłku i domknięcia, lecz ogólnym otwarciem horyzontu dalszego duchowego postępu. Robert Kwaśnica słusznie pisze w tym kontekście o rozwoju jako *nabywaniu zdolności uwalniania się od presji doraźnych zewnętrznych warunków działania, i to zarówno od okoliczności narzucających człowiekowi gotowe odpowiedzi na pytania praktyczno-moralne, jak i gotowe odpowiedzi na pytania techniczne* (Kwaśnica 2003, s. 306).

Nie chodzi wcale o to, by zupełnie dezawuować ideę *ciągłego pogłębiania i uzupełniania zdobytej wiedzy w celu sprostanania zwiększającym się wymogom ze strony rynku pracy i oczekiwaniom pracodawców* (Cęcelek 2012, s. 83). Skoro zgadzamy się, że kolejną bolączką naszej epoki późnej nowoczesności jest niestabilność zawodowa, niepewność przyszłości i wynikający z tego wymóg pozostawania przygotowanym do przebudowy całej swojej profesjonalnej tożsamości, musimy również zgodzić się z faktem, iż jednym z celów całościowego uczenia się – jak chce tego Komisja Europejska i jak wskazuje znany szereg dokumentów rządowych – jest *przygotowanie człowieka do pracy w wybranym zawodzie, ale także wyposażenie w takie kwalifikacje i kompetencje, które umożliwiają mobilność zawodową i przystosowywanie do zmieniających się technologii i wymagań rynku pracy, których tak naprawdę w pełni jeszcze nie znamy* (Ambroży 2012, s. 89). *Lifelong learning* stanowi przy tym podstawowy czynnik warunkujący rozwój społeczno-gospodarczy, szczególnie w realiach gospodarki globalnej i z tym także trudno się spierać. Wyobrażone w ten sposób, kształcenie ustawiczne nastawia się na efekty uczenia się, pośród których znajdują się następujące „kluczowe kompetencje”, których według Parlamentu i Rady Unii Europejskiej człowiek potrzebuje do samorealizacji i rozwoju osobistego:

1. Umiejętność porozumiewania się w języku ojczystym – obejmuje zdolność uczestniczenia i interpretowania myśli, odczuć i faktów w mowie i piśmie.
2. Umiejętność porozumiewania się w języku obcym – obejmuje analogiczne umiejętności do posiadanych w języku ojczystym.
3. Umiejętność myślenia matematycznego i rozumowania w kategoriach nauk przyrodniczych, obycie z zagadnieniami technicznymi – wykorzystywanie jego elementów w rozwiązywaniu codziennych problemów.
4. Umiejętność posługiwania się ICT (**I**nformation and **C**ommunication **T**echnologies) i wykorzystywania ich na co dzień.
5. Umiejętność uczenia się – obejmuje zespół dyspozycji, które mają zapewnić pewną łatwość zdobywania dalszej wiedzy, pogłębiania umiejętności, umiejętność zorganizowania własnego rozwoju z wykorzystaniem istniejących udogodnień, a także umiejętność kojarzenia ze sobą różnych dziedzin wiedzy.
6. Umiejętności społeczne, współpracy z innymi, także obywatelskie i międzykulturowe – obejmują zagadnienia zasad pracy w grupie, rozwiązywania konfliktów i osiągnięcia konsensusu, znajomości praw człowieka, szacunku dla innych, świadomości własnej tożsamości w wymiarze lokalnym, narodowym, europejskim.

7. Inicjatywność i przedsiębiorczość – umiejętność zaplanowania różnego rodzaju przedsięwzięć i kierowania nimi.
8. Świadomość i ekspresja kulturalna – umiejętność odczytywania podstawowych znaków dziedzictwa kultury jako ważny aspekt poczucia tożsamości, również odniesienie do własnej lub innych twórczej ekspresji i jej różnorodności.

[*Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z 18 grudnia 2006 roku w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie* (Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej L394, za: Ambroży 2012, s. 90)].

Ale wśród tego zestawu podmiotowych dyspozycji, mających wieść nas ku pomyślności, nie uświadczymy tej umiejętności, o którą niniejsza interwencja pragnie się upomnieć, a więc umiejętności *k r y t y c z n e g o m y ś l e n i a*. Na czym polega takie myślenie? Otóż jest ono ściśle związane z podanym wyżej, emancypacyjnym pojmowaniem rozwoju. W istocie oznacza ono proces odkrywania i refleksyjnego badania założeń, interpretacji i wartościowań, za pomocą których „zdroworozsądkowo” i „naturalnie” postrzegamy i rozumiemy otaczającą nas rzeczywistość; przyjmowania wobec tych najoczywistszych dla nas prawd i poglądów odmiennych perspektyw spojrzenia po to, by zastanowić się, w jakim stopniu społecznie i kulturowo zdefiniowany świat mógłby zostać uznany za wcale niekonieczny, toteż otwarty na zmianę.

Dlaczego myślenie krytyczne wydaje się nam tak istotne jako jeden z fundamentalnych efektów procesów edukacyjnych? Dlaczego właściwie myślenia krytycznego w przywołanym zestawie nie ma? Czy jest ono w jego ramach zbędne, niepotrzebne, albowiem niezwiązane z pomyślnością – z ową „samorealizacją” i „rozwojem osobistym”? Jaki jest związek myślenia krytycznego z kierunkiem myślenia określanego w filozofii mianem teorii krytycznej? I czym wobec tego miałyby być krytyczna teoria edukacji dorosłych?

U źródeł krytycznego nurtu w andragogice

Na początek warto zaznaczyć, że prowadzone rozważania, odwołujące się do tradycji krytycznej w filozofii, wpisują się – jako próba zwrócenia uwagi na owo istotne źródło intelektualne jednej z dyscyplin pedagogicznych – w tzw. „krytyczny nurt” we współczesnej andragogice. O jego specyfice stanowi odejście od orientacji empirycznej właśnie ku założeniom teorii krytycznej, w tym ku nastawieniu na promocję społecznego zaangażowania oraz postaw obywatelskich i krytycznych. Miejsce dla namysłu dla krytycznej andragogiki, a także szereg kwestii związanych z praktyką uczenia się dorosłych, inspirująco pokazała ostatnio Alicja Jurgiel-Aleksander (2013), zauważając w ostatniej części swojej książki, że praktycyzm i instrumentalizm, przenikający światy doświadczeń edukacyjnych dorosłych, *de facto* ogranicza się do etapu kształcenia instytucjonalnego (żądanie gotowych „pakietów edukacyjnych” pod kompetencje zawodowe) albo – w mniejszym stopniu – do codzienności jako źródła uczenia się. Tymczasem

to w trzecim opisanym przez autorkę świecie doświadczeń edukacyjnych uczących się dorosłych mamy do czynienia z uczestnictwem w społeczno-kulturowym procesie strukturyzacji własnej biografii i tożsamości – nie wykluczając żadnego środowiska edukacyjnego. Najważniejsze w tym doświadczeniu jest studiowanie, biograficzne uczenie się i poczucie sprawstwa.

I tak, skoro andragogika – w swym nurcie krytycznym – demaskuje (także w edukacji) mechanizmy wyzysku, opresji i władzy oraz procesy ich reprodukcji w świecie społecznym, zaś w sferze dydaktycznej pragnie prowadzić do ich uświadomienia i pomyślenia o możliwości ich zmiany, na względzie mając ideał rozwoju pełnej, samowładnej i sprawczej ludzkiej podmiotowości, możemy już w pełni zasadnie nawiązać do źródła, z którego bije emancypacyjny i transformacyjny puls tej właśnie orientacji teoretycznej i badawczej. Pierwsze nasze pytania brzmiałyby tak: na czym polega „krytyczność” teorii krytycznej? I czym różni się teoria krytyczna od teorii tradycyjnej?

Właściwie rzecz można, że chodzi o pewien rodzaj niezgody na status-quo i o apel o zaprzęgnięcie myśli ludzkiej do identyfikowania, kwestionowania, wreszcie zaś zmieniania procesów, poprzez które społeczeństwo zbudowane na olbrzymich nierównościach posługuje się *i d e o l o g i ą*, aby przekonać ludzi do tego, że to, co widzą wokół siebie, to zupełnie naturalny stan rzeczy. W wizji tej teoria krytyczna opiera się na trzech kierunkowych założeniach odnośnie do sposobu, w jaki zorganizowana jest nasza społeczna rzeczywistość:

- *z pozoru otwarte, zachodnie demokracje są w istocie nierównymi społeczeństwami, w których ekonomiczna nierówność, rasizm i dyskryminacja klasowa stanowią empiryczną rzeczywistość;*
- *ten stan rzeczy odtwarza się i czyni czymś z pozoru normalnym, naturalnym i nieuniknionym (w ten sposób rozbrajając ewentualną krytykę systemu) poprzez rozprzestrzenianie dominującej ideologii;*
- *teoria krytyczna próbuje zrozumieć ten stan rzeczy, czyniąc rozumienie koniecznym preludium do jego zmiany.*

(Brookfield 2005, s. VIII)

Oparta na powyższych założeniach teoria krytyczna funkcjonuje jako narzędzie walki o transformację porządku społecznego, albowiem wyposaża nas w głębsze jego rozumienie oraz we względy, dzięki którym możliwe staje się efektywne działanie. Skoro jednym z celów teorii krytycznej jest pomóc dorosłym w uzmysłowieniu sobie, w jakim stopniu ideologia dominująca ogranicza, a także dyktuje to, co uznają oni za możliwe w ich życiu, w takim razie istotnie zakładać można, że *proces edukacyjny jest w stanie umożliwić ludziom porzucenie władających nimi iluzji* (Welton 1995, s. 13). Nie bez racji zatem pozostaje przekonanie – i nadzieja – że krytyczna teoria edukacji dorosłych, organizując postrzeganie całego jej obszaru przez andragogów, edukatorów, nauczycieli akademickich i wszystkich zarządzających *adult learning*, może przyczynić się do budowy *społeczeństwa opartego na demokratycznych wartościach uczciwości, sprawiedliwości*

i współczucia (Welton 1995, s. 7–8). Odwołując się do słów Maxa Horkheimera, można stwierdzić przy tym, że *w grę wchodzi tu nie tylko sama idea emancypacji, lecz również jej praktyka* (Horkheimer 1995).

Teorię i praktykę zespała, a dokładniej mówiąc: teorii nadaje intencję praktyczną samo pojęcie „krytyczności”. Jak wyjaśnia Joe Kincheloe – radykalny pedagog odwołujący się do myślicieli związanych ze Szkołą Frankfurcką – krytyczne myślenie to *indywidualna umiejętność dystansowania się od cichych asumpcji, leżących u podstaw naszych praktyk dyskursywnych oraz relacji władzy, po to, by móc sprawować bardziej świadomą kontrolę nad własnym życiem* (Kincheloe 2000, s. 24). Od Marksa wszakże obserwować możemy rozwój teorii, która poprzez koncepcję podmiotu zyskującego pełną i krytyczną samoświadomość, wskazuje drogę do budowy nowej, nieopartej na dominacji rozumu instrumentalnego, relacji człowieka z sobą samym, z innymi oraz ze światem rzeczy. Stephen Brookfield bardzo trafnie więc zauważa, że właśnie ów rodzaj krytycznego dystansowania się wobec, a następnie opozycyjnego zaangażowania w kulturę dominującą jest, według przedstawicieli Szkoły Frankfurckiej, centralnym zadaniem dorosłości, dla której to aktywności używają oni terminu krytyki ideologii (Brookfield 2005). Nie jest to wszakże jedyna cecha wyróżniająca teorii krytycznej i nie ona sama wskazuje na pedagogiczną wagę i powagę proponowanego przez nią kierunku myślenia. Przerwijmy zatem ten wątek, by przyjrzeć się głównym aspektom teorii krytycznej z akcentem na jej przydatność dla współczesnej andragogiki.

Max Horkheimer: pięć aspektów teorii krytycznej

W kierunkowym eseju zatytułowanym *Teoria tradycyjna a teoria krytyczna* Max Horkheimer – założyciel *Institut für Sozialforschung* we Frankfurcie (1923) i pierwszy przedstawiciel Szkoły Frankfurckiej – wyjaśnił podstawowe cele i założenia teorii krytycznej, wskazując jednocześnie na kilka aspektów odróżniających ją od teorii tradycyjnej.

Po pierwsze zatem teoria krytyczna opiera się na analizie politycznej, której centralną kategorią jest konfliktowa relacja między klasami społecznymi w obrębie ekonomii rządzonej przez wymianę dóbr. Towarzyszy jej przekonanie, że relacje te pozostają niezmiennie dopóty, dopóki społeczeństwo nie ulegnie transformacji; ekonomia kapitalistyczna w sposób nieunikniony będzie generować napięcia społeczne między jednostkami pragnącymi emancypacji a jednostkami chcącymi do niej nie dopuścić (Horkheimer 1995). Logika ekonomii opartej na wymianie dóbr prowadzi do ironicznej konsekwencji: oto bowiem wartość wymienna danej rzeczy przyćmiewa jej wartość użytkową. W kontekście oświaty można podać instruktywny przykład tego zjawiska: wartość wymienna wykształcenia, czyli to, czy przekłada się ono na komercyjny sukces na rynku pracy, stoi aksjologicznie wyżej niż jego wartość użytkowa, a więc to na przykład, czy uczenie się pomaga dorosłej osobie nadać swojemu życiu znaczenie, otworzyć się na wielość sposobów rozumienia rzeczywistości społeczno-kulturalnej

i lepiej zrozumieć siebie i innych ludzi. Przywołując Marksowski termin „fetyszyzmu towarowego” możemy dodać, że ludzka praca staje się w ekonomii kapitalistycznej zupełnie wyobcowana: sprzedajemy ją, podobnie jak nasze wykształcenie, tak jakby była ona towarem i jakby istniała w nim jakaś inherentna wartość. *Transformatywne doświadczenie uczęszczania do college’u i towarzysząca jej przemiana czyjegoś spojrzenia na świat* – komentuje Brookfield – *postrzega się teraz jako zdobywanie kompetencji, które później można wymienić na wyższą pensję i status* (Brookfield 2005, s. 25). Teoria działania komunikacyjnego Jürgena Habermasa dostarcza języka, którym można sprawnie opisać szerszy proces, z jakim mamy tu do czynienia. Oto dwa podsystemy społeczne – ekonomiczny i polityczny, zyskując coraz większą autonomię w ramach dominującej ideologii neoliberalnej, kolonizują edukację, społeczeństwo obywatelskie i wszelkie inne obszary świata życia. W wyniku tego procesu *edukacja jest konstruowana w przestrzeni publicznej jako narzędzie rozwoju ekonomicznego, a jej główny cel to produkowanie jednostek zdolnych do podtrzymywania swojego własnego dobrobytu, gotowych uczestniczyć w gospodarce jako pracownicy i konsumenci* (Deakin Crick, Joldersma 2006, s. 82). Teoria krytyczna istnieje tedy jako dyskurs transformacyjny; jej celem jest organizowanie zmiany społecznej, co w obszarze edukacji dorosłych przekłada się na próbę upelnomocnienia dorosłych do poszukiwania zmiany wewnątrz własnych środowisk i społeczności tych warunków egzystencji, które powodują wyzysk i opresję i stoją na drodze do w pełni demokratycznego uczestnictwa wszystkich jednostek w życiu obywatelskim w odłączeniu od imperatywów rynku.

Drugą cechą wyróżniającą teorii krytycznej byłaby zatem troska o wyposażenie ludzi w taki rodzaj wiedzy i rozumienia, który pozwoliłby im uwalniać się od szeroko rozumianej opresji, a więc – emancypować się. Termin „emancypacja” dobrze swego czasu sprecyzowała Maria Czerepaniak-Walczak, pisząc o *oswobodzeniu się, uwolnieniu się od zależności prawnej, społecznej, politycznej, obyczajowej, usamodzielnieniu się, byciu wolnym wolnością pozytywną, czyli taką, która umożliwia przekraczanie uwarunkowań aktualnej egzystencji* (Czerepaniak-Walczak 1995, s. 18–19). Według przedstawicieli Szkoły Frankfurckiej nie ma zgody na to, by teoria zachowywała zdrowy dystans wobec kwestii społecznej interwencji i politycznego działania. Jak dodaje Brookfield, *teoria krytyczna w y m a g a wręcz takiej interwencji, zaś jej jawną intencją jest pchnąć ludzi do próby zastąpienia kapitalizmu bardziej demokratycznymi formami życia społecznego* (2005, s. 26). Emancypacyjny, rewizyjny wobec zastanej kultury i jej ideologii, charakter teorii krytycznej dobrze podsumowują słowa Horkheimera piszącego, że *jej celem jest wyzwolenie człowieka ze stanu niewolnictwa* (Horkheimer 1995, s. 246).

Na tym tle wspomnieć należy o trzecim wyróżniku teorii krytycznej, jakim jest jej programowe zerwanie z typową dla nauk szczegółowych separacją między podmiotem a przedmiotem badania. Jak wyjaśnia Horkheimer, obiekt objęty badaniem jest oddzielony od podmiotu badania, jakim jest naukowiec, gdyż teorie naukowca nie mają nań żadnego wpływu; pozostaje on niezależny. Nawet

gdy na kolejnych etapach eksperymentu ludzka interwencja wywoła obiektywnie jakieś zjawisko w badanej rzeczywistości zewnętrznej, dla nauki będzie to wciąż tylko i wyłącznie fakt: obserwator nie może wywołać żadnej zmiany w obiekcie obserwowanym (Horkheimer 1995, s. 229). Tymczasem podejście krytyczne jest *elementem samego rozwoju społeczeństwa: konstruowanie biegu historii jako koniecznego wytworu mechanizmów ekonomicznych zawiera w sobie jednocześnie protest przeciwko takiemu porządkowi rzeczy, protest generowany zarówno przez ów porządek, jak i przez ideał samookreślenia się ludzkości, ideał takiego stanu rzeczy, w którym działanie człowieka nie podporządkowuje się jakiemuś mechanizmowi, lecz wypływa z własnej jego decyzji* (Horkheimer 1995, s. 229). Dlatego badacz konkluduje: *każda część teorii zakłada krytykę istniejącego porządku i walkę z nim zgodnie z kierunkiem określanym przez samą teorię* (Horkheimer 1995, s. 229).

Wywieść można z tego w dwójnasób normatywne ugruntowanie teorii krytycznej, będące jej czwartym istotnym aspektem, który przy okazji doskonale łączy się z kwestią uczenia się oraz edukacji ustawicznej dorosłych. Po pierwsze więc ważność teorii polegałaby na tym, że jej emancypacyjne ideały w znacznym stopniu odzwierciedlają nadzieje i marzenia ludzi rozpoznających w niej wyraz troski o ich własne dążenia do osiągnięcia lepszego i bardziej autentycznego życia. Po drugie teoria krytyczna, wskazując na dynamikę związku podmiotu z przedmiotem i identyfikując w nim warunki konieczne emancypacji oraz warunki, w których jest ona blokowana, przenosi – szczególnie w myśli Jürgena Habermasa – dyskusję na pole relacji podmiotu z innymi podmiotami. Sama kwestia biologicznego rozwoju gatunku ludzkiego przestaje być rozumiana w kategoriach zwiększania technicznego panowania nad światem zewnętrznym: nad naturą, nad światem rzeczy, zdominowanym przez rozum instrumentalny i odniesiona zostaje do relacji intersubiektywnej, zapośredniczonej w języku. Praca i interakcja, z racji że stanowią dla Habermasa podstawowe warunki biologicznego i społecznego rozwoju człowieka, wskazują normatywnie na cel uczenia i wychowania, jakim jest zaszczepianie w podmiotach kompetencji komunikacyjno-emancypacyjnej, co pokazywał Lech Witkowski (Witkowski 2007a; Witkowski 2007b). Ów cel wywiedziony jest w sposób o tyle niearbitralny, o ile wynika z praktycznego interesu rozszerzania intersubiektywności w działaniu oraz z interesu emancypacji społeczeństwa, którego świat życia oddziela się, a zarazem popada w zależność od coraz bardziej złożonych, formalnie zorganizowanych obszarów działania, takich jak ekonomia i administracja państwowa (Habermas 2002, s. 550). Uczenie się nie może tedy mieć miejsce tylko i wyłącznie w wymiarze *przyswajania technicznie użytecznej wiedzy, mającej zwiększać kontrolę człowieka nad światem natury, lecz także w wymiarze nabywania pewnej moralno-praktycznej świadomości, której efektem są nowe poziomy społeczno-normatywnej wiedzy oraz interakcji społecznej* (Allway 1995, s. 133).

Próbując stworzyć wizję społeczeństwa takiego, jakim mogłoby ono być, teoria krytyczna akcentuje wagę ideału człowieczeństwa w pełni rozwiniętego,

ucieleśnianego przez dorosłą osobę, która posługując się własnym rozumem, zmierza do ustanowienia społeczeństwa ekonomicznie sprawiedliwego i demokratycznego. Społeczeństwa, którego rzeczywistą integrację zapewniają *nie mechanizmy systemowe, niedostępne intuicyjnej wiedzy ich uczestników, ale tkanka złożona z działań komunikacyjnych i w kooperatywnych procesach interpretacji* (Habermas 2002, s. 261). Pod tym względem teoria krytyczna opisuje pewien stan możliwy, stan rzeczy, który mógłby nadejść, jeśli rozwój człowieka ku pełnej dorosłości połączy się z szerzeniem ideału demokratycznego obywatelstwa, lecz jej ważność potwierdzi się dopiero wtedy, gdy zostanie on osiągnięty. Jak pisze Horkheimer, *jeśli chodzi o ową zasadniczą przemianę, do której zmierza teoria krytyczna, nie może istnieć żadna wiążąca się z nią, konkretna percepcja dopóty, dopóki zmiana ta się naprawdę nie dokona* (Horkheimer 1995, s. 220); *idea przetransformowanego społeczeństwa nie cieszy się powszechną akceptacją, albowiem nie sprawdzono jeszcze jej prawdziwej możliwości* (Horkheimer 1995, s. 241). W tej autokrytycznej refleksji zamyka się piąty, ostatni aspekt omawianego kierunku myślenia.

Cele i zadania edukacji dorosłych w świetle teorii krytycznej

Z powyższego przeglądu widać już nieco wyraźniej najistotniejsze wymiary i kierunki uczenia się dorosłych, na które możemy zwrócić uwagę, wykorzystując teorię krytyczną.

Przede wszystkim zaproponowana tu zostaje nowa stawka edukacji, niemająca nic wspólnego z popularnym dyskursem kształcenia zawodowego, który instrumentalizuje oświatę dorosłych poprzez wyznaczanie jej ściśle ekonomistycznie definiowanych celów. Jak zauważa Dobrochna Hildebrandt-Wypych, podkreślanie znaczenia osobistego, obywatelskiego i społecznego wymiaru kształcenia ustawicznego w dokumentach europejskich i rządowych nie jest w stanie ukryć służebnej wobec polityki zatrudnienia misji *life long learning*. *W konsekwencji – podkreśla badaczka – zarówno umiejętności społeczne, jak i uczestnictwo obywatelskie zostają werbalnie włączone w koncepcję rynkowej przedsiębiorczości* (Hildebrandt-Wypych 2014, s. 29). Teoria krytyczna oferuje nam istotny wgląd w fundamentalny konflikt między demokracją (równouprawnieniem) a kapitalizmem (konkurencją) i pokazuje, że areną tej sprzeczności jest również szkoła oraz procesy edukacji nieformalnej, w szerszym zaś spojrzeniu, dyskurs całościowego uczenia się. Co więcej, powtórzyć można za Thomasem Seddonem, że *walka o wychowanie obywatelskie i wsparcie polityki demokratycznej jest osadzona w ramach szerszego i dłużej trwającego historycznego sporu między kapitalizmem a demokracją, między prawami majątkowymi a prawami ludzi, między konsumentem a obywatelem* (Seddon 2004, s. 174).

Przywołując poglądy myślicieli związanych ze Szkołą Frankfurcką (T.W. Adorno, M. Horkheimer, J. Habermas, H. Marcuse), na których pełniejszą analizę niestety brak tu miejsca, można wysunąć dwie ogólne propozycje oddziaływań edukacyjnych w kontekście edukacji dorosłych. Mogłyby one również funkcjonować

jako kierunki badań dla krytycznej andragogiki i już dziś możemy z satysfakcją obserwować rozkwit tak właśnie zorientowanej andragogiki. Pierwsza propozycja polegałaby na uwidocznianiu, w jaki sposób reprodukcja modelu jawnie nierównych, wynikających z ekonomicznego rozwarstwienia, relacji społecznych odbywa się za zgodą ludzi widzących w nim „naturalny” porządek rzeczy. Edukacja dorosłych musiałaby w tym względzie albo znaleźć oficjalne miejsce, albo twórczo „przemycać” do swojego programu treści ukazujące mechanizmy akceptowania ideologii, przesiąkania dominującymi sposobami myślenia – także tymi, które zamiast postrzegać całościowe uczenie się jako jedną z funkcji aktywnego obywatelstwa i szansę na indywidualny rozwój w ramach pewnej przygody z wiedzą, każą podporządkowywać je logice celu i środka, tj. wartościom promowanym na gruncie racjonalności instrumentalnej. Druga propozycja – odwrotnie – polegałaby na uzmysławianiu, że pomimo tego, iż duch kapitalizmu i towarzysząca mu technokratyczna i biurokratyczna racjonalność agresywnie wnika w relacje międzyludzkie, w nasze relacje ze światem natury, a wręcz w nasz sposób postrzegania siebie samych w kontekście kształcenia się (kształcenie zredukowane zostaje do *kompletowania portfela kompetencji* – co beztrąsko konstatują w swoich publikacjach niektórzy poradoznawcy (zob. Drabik-Podgórna 2014), to wciąż możliwy jest opór wobec ideologicznych sił i procesów społecznych, które maszynizują, automatyzują, instrumentalizują, konformizują, depolityzują i po prostu oglupiają społeczeństwo. Działanie edukacyjne orientowałoby się tu właśnie na pokazywaniu przykładów, (że) jak osoby dorosłe uczą się identyfikować te siły i budować swoją biografię w zgodzie z własnym, autonomicznie kształtowanym wnętrzem a w opozycji do powszechnie przyjętych wzorów „dobrego zarządzania sobą”.

Kilka bardziej ukonkretnionych zagadnień, mogących posłużyć zarówno andragogice krytycznej, jak i praktyce nauczania dorosłych, podał Brookfield, którego głos warto ponownie przywołać. Według badacza, oświatę dorosłych, odwołującą się do trosk i ideałów teorii krytycznej, można by również organizować wokół pytań:

- *Jak dorośli uczą się form rozumowania, które kwestionują dominującą ideologię i podważają społeczne, kulturowe i polityczne ustalenia przez nią usprawiedliwiane?*
- *Jak dorośli uczą się sposobów interpretowania swoich doświadczeń, które wzmacniają ich związek z innymi i prowadzą ku dostrzeżeniu potrzeby solidarności i kolektywnego organizowania się?*
- *Jak dorośli uczą się demaskowania oddziaływań władzy w ich życiu oraz w obrębie społeczności, do których należą?*
- *Jak dorośli uczą się o istnieniu hegemonii – procesu, w ramach którego ludzie przyswajają idee i praktyki i aprobuje instytucje, które w rzeczywistości działają przeciwko ich własnym interesom – oraz o ich własnym uczestnictwie w podtrzymywaniu jej istnienia? I, gdy dostrzegą ów problem, w jaki sposób kontestują jej szerokie efekty?*

- *Jak dorośli uczą się bronięcia świata życia (zestawu [po]rozumień i założeń, które decydują o tym, jak ludzie będą żyli ze sobą) oraz społeczeństwa obywatelskiego (relacji, związków i instytucji nieznajdujących się pod bezpośrednią kontrolą państwa, w obrębie których ludzie budują wzajemne relacje i rozwijają swoją tożsamość) przeciwko intruzji etyki kapitalistycznej, sił rynkowych i racjonalności biurokratycznej?*
- *Jak dorośli uczą się myśleć krytycznie poprzez rozpoznanie, kiedy opowiedzenie się za alternatywnymi poglądami w rzeczywistości podtrzymuje status-quo, zaś jedynie jawi się, jakby je kwestionowało?*
- *Jak dorośli uczą się dostrzegać, akceptować i wykorzystywać daną im wolność do zmieniania świata?*
- *Jak dorośli uczą się praktyki demokracji, z wszystkimi jej sprzecznościami i rygorami?*

(Brookfield 2005, s. 31–32)

Budowa społeczeństwa, którego wizję rozsnuli przed nami Max Horkheimer i Szkoła Frankfurcka, społeczeństwa niezniewolonego przez imperatywy rozumu instrumentalnego, czyli rozumu, który zongluje środkami i celami, dobiera sposoby postępowania do celów, które spotykają się z mniejszą lub większą akceptacją i uchodzą za oczywiste (Horkheimer 2007), stawia, jak mamy prawo sądzić, szereg zadań przed edukacją. Dokładniejsze omówienie wymienionych punktów należy wszakże przełożyć na inną okazję, licząc jednak, że mogą one posłużyć jako kierunki refleksji oraz praktyki dla andragogów i wszystkich osób związanych z edukacją ustawiczną dorosłych.

Konkluzja

Celów wychowania i edukacji powinno się upatrywać w osiągnięciu niezależności, nie zaś w adaptacji do zastanej rzeczywistości – tak brzmi podstawowe przesłanie niniejszego artykułu i tak też wyobrażali sobie sens oświaty myśliciele krytyczni. Tymczasem, jak wskazują najnowsze analizy w studiach tak zagranicznych jak krajowych, kształcenie ustawiczne wraz z ideą *lifelong learning* podziela dziś los każdego innego podsystemu oświaty: w coraz większym stopniu zagarzane jest przez dominującą ideologię neoliberalną, która w uczeniu się dostrzega narzędzie rozwoju ekonomicznego, otwierającego drogę do konsumpcyjnego uczestnictwa w gospodarce. Warunkiem wstępnym tego uczestnictwa jest akceptacja – *d o s t o s o w a n i e* się do istniejącego porządku rzeczy. W epoce późnej nowoczesności *logika działania instrumentalnego przesłania logikę działania komunikacyjnego i przenika do ludzkiego myślenia jako naturalna, tj. taka, która odpowiada warunkom, w jakich żyjemy, racjonalność* (Kwaśnica 1987, s. 90). Społeczne procesy uczenia się, od których zależne jest trwanie świata społecznego, zdolnego dzięki nim do autorefleksji, definiowania problemów, znajdowania dla nich rozwiązań oraz projektowania zmiany, z właściwej im logiki działania

komunikacyjnego zostają wpisane w sferę działania instrumentalnego, podległego racjonalności instrumentalnej.

W świetle diagnoz teorii krytycznej istotne wydaje się nie tyle porzucenie dominującej racjonalności instrumentalnej – będącej wszakże efektem oddziaływania obiektywnych, historycznych procesów modernizacji i społecznej racjonalizacji – lecz uzmysławianie, w jak wielkiej mierze leży ona u podstaw wszystkich działań społecznych (to znaczy, za Habermasem, w jakim stopniu kapitalistyczna modernizacja przebiega wedle wzorca, zgodnie z którym racjonalność instrumentalna wychodzi poza obszary ekonomii i państwa i wdzierą się w obszary życia ustrukturuwane komunikacyjnie i moralnie), następnie zaś podjęcie edukacyjnej pracy „u podstaw”, zmierzającej do obudzenia w ludziach uczących się – rozumienia tych uwarunkowań, a wraz z nim pragnienia zyskania jakiejś autentyczności i autonomii; poczucia sprawstwa i wpływu na bieg własnej egzystencji w obliczu presji niwelacyjnej maszynierii systemu niezdolnego do autorefleksji i do sprawowania kontroli nad tym, co sam wytworzył – rozumem instrumentalnym.

Bibliografia

1. Ambroży J. (2012), *Edukacja a rynek pracy – problemy teraźniejszości, wyzwania przyszłości*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, nr 4.
2. Allway J. (1995), *Critical Theory and Political Possibilities. Conceptions of Emancipatory Politics in the Works of Horkheimer, Adorno, Marcuse, and Habermas*, Greenwood Press, Westport – London.
3. Brookfield S.D. (2005), *The Power of Critical Theory for Adult Learning and Teaching*, McGraw – Hill House Education (Open University Press), Berkshire – New York.
4. Cęcelek G. (2012), *Kształcenie ustawiczne jako wymóg konieczny współczesnej rzeczywistości*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, nr 2.
5. Czerepaniak-Walczak M. (1995), *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin.
6. Deakin Crick R.D., Joldersma C.W. (2006), *Habermas, Lifelong Learning and Citizenship Education*, „Studies in Philosophy of Education”, nr 2.
7. Dębska E. (2010), *Mentor, coach, facilitator – trzy role doradcy zawodu*, „Edukacja Dorosłych”, nr 1.
8. Dewey J. (2001), *Democracy and Education*, Penn State University Press, Hazleton.
9. Drabik-Podgórna V. (2014), *Tranzycja jako nowa kategoria biograficzna we współczesnym poradnictwie zawodowym*, „Edukacja Dorosłych”, nr 1.
10. Foucault M. (2000), *Filozofia, historia, polityka. Wybór pism*, przeł. D. Leszczyński, L. Rasiński, PWN, Warszawa.
11. Hildebrandt-Wypych D. (2014), *Obywatelstwo w strategii kształcenia ustawicznego Unii Europejskiej – wsparcie uczestnictwa w demokracji czy rozwój kapitału ludzkiego? „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”*, nr 2.
12. Habermas J. (1983), *Teoria i praktyka. Wybór pism*, przeł. M. Łukasiewicz, Z. Krasnodębski, PIW, Warszawa.

13. Habermas J., (2002), *Teoria działania komunikacyjnego, t. 2: Przyczynek do krytyki rozumu instrumentalnego*, przeł. A.M. Kaniowski, PWN, Warszawa.
14. Horkheimer M. (1995), *Traditional and Critical Theory*, [w:] tenże, *Critical Theory. Selected Essays*, transl. M. O'Connell and others, Continuum, New York.
15. Horkheimer M. (2007), *Krytyka instrumentalnego rozumu*, przeł. H. Walentynowicz, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
16. Kincheloe J.L. (2000), *Making Critical Thinking Critical*, [w:] D. Weil and H.K. Anderson (eds.), *Perspectives in Critical Thinking: Essays by Teachers in Theory and Practice*, Peter Lang, New York.
17. Kohlberg J., Mayer R. (1972), *Development as the Aim of Education*, „*Harvard Educational Review*”, vol. 42, nr 4.
18. Kohlberg L. (1981–1982), *Essays on Moral Development*, Harper & Row, San Francisco.
19. Kwaśnica R. (1987), *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*, Instytut Kształcenia Nauczycieli im. Władysława Spasowskiego, Wrocław.
20. Kwaśnica R. (2003), *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwowski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. Tom 2, PWN, Warszawa.
21. Marks K., Engels F. (1973), *Tezy o Feuerbachu (°XI)*, [w:] tychże, *Dzieła*, t. 3, Książka i Wiedza, Warszawa.
22. Mesjasz J. (2013), *Bariery i ograniczenia mentoringu w polskich organizacjach*, „*Forum Oświatowe*”, nr 2.
23. OECD (1996), *Lifelong Learning for All*, Paris.
24. Piaget J. (2006), *Studia z psychologii dziecka*, przeł. T. Kołakowska, PWN, Warszawa.
25. Seddon T. (2004), *Remaking Civic Formation: Towards A Learning Citizen?* „*London Review of Education*”, nr 3.
26. Welton M.R. (1995), *Introduction*, [w:] M. R. Welton (ed.) *In Defense of the Life-world: Critical Perspectives on Adult Learning*, State University of New York Press, New York.
27. Witkowski L. (2007a), *Edukacja i humanistyka. Nowe (kon)teksty dla nowoczesnych nauczycieli*, IBE, Warszawa.
28. Witkowski L. (2007b), *Między pedagogiką, filozofią i kulturą. Studia i szkice*, IBE, Warszawa.

Relevance of the critical theory to adult learning and teaching

Key words: adult learning, critical theory, Max Horkheimer, Frankfurt School, instrumental reason, educational goals, emancipation.

Summary: The paper aims to illuminate the ways we can connect the concerns of critical theory to adult learning and teaching and how, in particular, adult learning theory can be reframed in the light of critical theory. The diagnosis reiterated here is that the pedagogical idea of lifelong learning is currently partaking the lamentable fate of all the other sub-systems of education: it is increasingly being subsumed under the neoliberal ideology of market fundamentalism which sees learning as a vehicle to economic progress and to consumptionist participation in the economy and thus strips learning of its public, ethical and emancipatory significance. The main precondition of this participation is, simply, acceptance – the individual's

ability to c o n f o r m to the existing state of things. This essay is an attempt to show how critical theory can help us understand the present domination of the instrumental reason, guide adult learners in unmasking the workings of power and ideology, and instigate them to develop an emancipatory subjectivity, capable of resisting the prevalent spirit of market fundamentalism and oriented towards building an autonomous biography, at the same time defending the human life-world and civil society against the intrusion of capitalist ethics, market forces, and bureaucratic rationality.

Dane do korespondencji:

Dr Wojciech Kruszelnicki

Międzynarodowy Instytut Studiów Nad Kulturą i Edukacją

Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu

e-mail: wokrusz@gmail.com

Agnieszka Kozerska

EDUKACJA SENIORÓW W KONTEKŚCIE PARADYGMATU POMYŚLNEGO STARZENIA SIĘ – KONTROWERSJE I WĄTPLIWOŚCI

Słowa kluczowe: pomyślne starzenie się, edukacja seniorów, jakość życia osób starszych.

Streszczenie: W literaturze gerontologicznej coraz częściej pojawiają się w ostatnich latach stanowiska krytyczne wobec podejścia badawczego wykorzystującego koncepcję *pomyślnego starzenia się*. W artykule zaprezentowano niektóre poglądy badaczy dotyczące tego tematu. Przedstawiono przykłady różnych interpretacji pojęcia *pomyślnego starzenia się*. Omówiono przykłady opracowań odnoszących się krytycznie wobec modelu Rowe i Kahna. W dalszej kolejności przeanalizowano edukacyjne implikacje przyjęcia poszczególnych modeli starzenia się.

Wstęp

Pomyślne starzenie się stało się w ciągu ostatnich kilkudziesięciu lat jedną z podstawowych kategorii w gerontologii. Jest też przedmiotem zainteresowania przedstawicieli innych dyscyplin naukowych z obszaru nauk społecznych i humanistycznych, nauk o zdrowiu czy nauk o pracy i polityce społecznej (por. Kowaleski, Szukalski 2008a, Kowaleski, Szukalski 2008b, Kowaleski, Szukalski 2008c). W szczególności jest przedmiotem zainteresowania geragogiki/gerontologii edukacyjnej. Geragogika wyjaśnia procesy edukacyjne dotyczące osób starszych, jest dziedziną integrującą dorobek innych nauk w zakresie praktyki edukacyjnej (do i w starości) (Hejnicka-Bezwińska 2008), a koncepcja pomyślnego starzenia się jest przez wielu badaczy wykorzystywana między innymi jako fundament do wypracowania sposobów poprawiania jakości życia osób starszych. Mówi się nawet o paradygmacie badawczym pomyślnego starzenia się. Jednak w ostatnich latach coraz częściej można znaleźć w literaturze przedmiotu stanowiska krytyczne wobec tego podejścia oraz podejmowane liczne próby określenia przez poszczególnych badaczy własnej perspektywy badań nad dobrym starzeniem się.

Interpretacje terminu *pomyślne starzenie się*

Po raz pierwszy określenie *successful aging* (*pomyślne starzenie się*) zostało użyte przez Roberta J. Havighursta i Ruth Albrecht w 1953 roku (Halicki 2005).

Havighurst (1961) dostrzegł potrzebę sformułowania na gruncie gerontologii teorii pomyślnego starzenia się. Od drugiej połowy XX wieku w literaturze podejmowano wiele prób sformułowania takiej teorii. W pracach na temat pomyślnego starzenia się używane są zamiennie określenia *teoria* i *model*. Autorzy zajmujący się tematem starzenia się przez model (teorię) rozumieją zwykle system założeń, pojęć oraz zależności między nimi, pozwalających na opisanie wycinka rzeczywistości. Model jest uproszczoną reprezentacją tego wycinka, ponieważ pomija się w nim elementy rzeczywistości nieistotne dla podejmowanego problemu badawczego. Często w pracach na analizowany tutaj temat używa się określenia *koncepcja*, mając na myśli podejście badawcze, wyjaśnienie przedmiotu badania. Termin *koncepcja* stosuje się również zamiennie z określeniem *teoria*. Stanowiska badaczy różnią się też w zakresie operacjonalizacji przedmiotu badania, jakim jest *successful aging*. Zdarza się, że zmienne, które jedni traktują jako wskaźniki pomyślnego starzenia się, inni rozpatrują jako predyktory pomyślnego starzenia się.

Termin *successful aging* jest obecnie interpretowany na różne sposoby, funkcjonuje wiele definicji tego pojęcia, prób sformułowania teorii (modelu). Istnieje również bogata literatura, w której koncepcja ta jest krytykowana. Początkowo, w latach 60. XX wieku, gdy Havighurst postulował stworzenie teorii, koncepcje pomyślnego starzenia się formułowano z perspektywy paradygmatu funkcjonalizmu i strukturalizmu. Przyjmowano, że aktywność osoby starszej dotyczy przede wszystkim wchodzenia w nowe dla niej role społeczne, przy czym role te są odgórnie, społecznie ustalone. Osoby starsze, w takim ujęciu, wycofują się z pełnionych dotychczas ról (Cumming, Henry 1960) i to wycofanie jest kluczem do pomyślnego starzenia się. Zgodnie z tym podejściem osoby starsze chcą wycofać się. Temu statycznemu obrazowi osoby starszej przeciwstawiała się teoria aktywności, zgodnie z którą podejmowanie aktywności przez starsze osoby jest źródłem ich satysfakcji z życia. Starzenie się jest optymalne (w znaczeniu: pomyślne), gdy jednostce udaje się przeciwstawić kurczeniu się jej świata społecznego. Może ona tego dokonać przez kontynuowanie aktywności, jakie podejmowała w wieku średnim tak długo, jak to możliwe oraz, z czasem, zastępowanie utraconych ról innymi (Havighurst i in. 1963). W teorii aktywności zakłada się związek przyczynowo-skutkowy pomiędzy aktywnością a satysfakcją z życia i dobrostanem jednostki. Teoria przewiduje, że utrzymywanie w wieku starszym podobnego jak w wieku średnim poziomu i wzorca aktywności prowadzi do najwyższej satysfakcji z życia (Schulz i in. 2006). Zarówno teoria aktywności, jak i wycofania spotkały się z krytyką, zarzucano im między innymi redukcjonizm, uproszczenia w wyjaśnianiu przedmiotu badania polegające na tym, że obie teorie nie uwzględniają różnic indywidualnych między ludźmi i zakładają, iż jakość starzenia się jest jednakowo rozumiana przez wszystkich. W koncepcjach, które powstawały w kolejnych latach, przedstawiano modele opisujące czynniki skorelowane z jakością starzenia się. Jednym z najbardziej znanych i cytowanych jest model opracowany przez Johna W. Rowe i Roberta L. Kahna (1998). To właśnie

od momentu opublikowania pracy tych autorów mówi się o paradygmacie pomyślnego starzenia się (Rubinstein, Medeiros 2014). Zgodnie z koncepcją Rowe i Kahna (1998), na pomyślne starzenie się składają się trzy elementy: 1) brak choroby i niepełnosprawności, 2) wysoki poziom funkcjonowania fizycznego i poznawczego, 3) aktywne zaangażowanie w życie. Zdaniem autorów, te trzy składniki są ze sobą powiązane, a do pomyślnego starzenia się jednostki konieczne jest ich współwystępowanie. Jednocześnie autorzy odróżnili starzenie się „pomyślne” od „zwykłego”. Praca Rowe i Kahna spotkała się z krytyką, między innymi z powodu zbyt wąskiego, medycznego potraktowania „dobrego starzenia się”, które próbowano ponadto zdefiniować za pomocą obiektywnych wskaźników. W innych propozycjach modeli pomyślnego starzenia się podkreśla się wagę umiejętności przystosowywania się do zmian następujących wraz z wiekiem. Przykładem może być Teoria Selekttywnej Optymalizacji i Kompensacji *SO-C* (Baltes, Baltes 1990), w której owo przystosowanie składa się z trzech elementów: 1. Selekcji oznaczającej wybór obszarów funkcjonowania zgodnych z własnymi preferencjami, możliwościami i wymaganiami otoczenia, 2. Optymalizacji oznaczającej podejmowanie działań zmierzających do poprawienia lub jak najdłuższego zachowania posiadanych umiejętności w wybranych obszarach funkcjonowania, 3. Kompensacji oznaczającej zaangażowanie w poszukiwanie możliwości wyrównania traconych umiejętności poprzez zastępowanie ich innymi. Teoria SOC łączy pojęcie starzenia się z rozwojem osobistym człowieka. Interesującym rozwinięciem tej teorii jest propozycja wykorzystania w teoretyzowaniu na temat pomyślnego starzenia się pojęcia generatywności (Villar 2012). Villar twierdzi, że generatywność może stanowić ramy koncepcyjne dla badań nad pomyślnym starzeniem się. Generatywność jest jednym z etapów rozwojowych człowieka wyróżnionych przez Erika Eriksona (1982) w odniesieniu do średniej dorosłości. W późniejszych publikacjach Erikson (1986) odniósł to pojęcie także do osób starszych (*grand generativity*). Generatywność osób starszych może przejawiać się w takich zachowaniach jak udzielanie wsparcia innym osobom jako dziadkowie, przyjaciele, mentorzy. Przejawia się w formach aktywności społecznej, rodzinnej, polegających na pomaganiu innym, przekazywaniu wiedzy następnym pokoleniom. Villar (2012) zauważa, że mówiąc o generatywności podkreśla się kontekst społeczny, w którym odbywa się rozwój osobisty osób starszych, z tego powodu zjawisko generatywności może w istotny sposób wzbogacić koncepcję pomyślnego starzenia się. Przykładem rozwinięcia teorii Selekttywnej Optymalizacji i Kompensacji jest też teoria selektywności społecznej/*socioemotional selectivity theory* Laury Carstensen (Carstensen i in. 2003). Zgodnie z tym podejściem ludzie wraz z wiekiem coraz bardziej koncentrują się na bieżących stanach emocjonalnych. U osób starszych wraz z wiekiem zmniejsza się liczba nawiązywanych interakcji społecznych. Te związki z innymi, w których pozostają, charakteryzują się dużą bliskością emocjonalną. Zdaniem Carstensen, u seniorów najważniejsze są cele ukierunkowane na regulację emocji. Preferują kontakty z osobami bliskimi, najważniejszymi dla nich. Dzięki tej selektywności mogą oni maksymalizować pozytywne emocje. W teoriach skoncentrowanych na

ciągłym rozwoju człowieka w okresie starości, jako wskaźnik pomyślnego starzenia się często przyjmuje się odczuwany poziom satysfakcji z życia (Villar, 2012). W literaturze polskiej pojęcie satysfakcji życiowej osób starszych zostało szczegółowo przestudiowane przez Małgorzatę Halicką (2004).

Polemika z autorami biomedycznej koncepcji pomyślnego starzenia się

Koncepcja pomyślnego starzenia się jest obecna w opracowaniach naukowych dotyczących gerontologii, edukacji osób starszych, w socjologicznych, psychologicznych czy pedagogicznych dyskursach o starości. Jednakże wokół niej, w szczególności wokół modelu Rowe i Kahna, pojawiło się wiele kontrowersji (Scheidt i in. 1999). Można wyróżnić cztery sposoby prowadzenia w literaturze gerontologicznej polemiki z autorami tej biomedycznej koncepcji pomyślnego starzenia się (Martinson, Berridge 2014). Pierwszy z nich polega na akceptowaniu założeń koncepcji, a spór polega na dostrzeganiu luk w modelu. Autorzy polemiki próbują rozbudować model, dodając nowe elementy. Takim dodatkowym elementem może być na przykład wymiar duchowy (Crowther i in. 2002) albo aktywność w czasie wolnym, z przykładowymi wskaźnikami: częstotliwość i zaangażowanie w ćwiczenia fizyczne i w czynności takie jak na przykład bieganie, pływanie, taniec, wyjazdy na wakacje (Lee. P-L. i in. 2011).

Drugim rodzajem prowadzenia sporu, dostrzeżonym w analizowanej literaturze przez Martinson i Berridge, jest podawanie w wątpliwość sensu definiowania pomyślnego starzenia się za pomocą obiektywnych kryteriów. Wyniki badań (Strawbridge i in. 2002; Cernin i in. 2011) pokazują bowiem istotne statystycznie różnice pomiędzy subiektywną oceną jakości życia dokonaną przez osoby starsze a oceną obiektywną dokonaną na bazie modelu Rowe i Kahna. W tych samych grupach osób starszych, na podstawie ocen subiektywnych otrzymamy większy odsetek osób starzejących się pomyślnie, niż gdybyśmy ten odsetek wyznaczyli, biorąc pod uwagę oceny obiektywne. Podobny rezultat uzyskano w badaniach, które prowadzili Dilip Jeste i in. (2010). Wynika z nich, że biorąc pod uwagę obiektywne wskaźniki związane ze zdrowiem, tylko niewielki odsetek seniorów można zaliczyć do grupy starzejących się pomyślnie, jednak zdecydowana większość seniorów uważa, że do tej grupy należy. Z reguły w tej ostatniej grupie są osoby, które spełniają kryteria psychospołeczne modelu. Jeste i in. (2010) uważają, że w procesie budowania teorii pomyślnego starzenia się sensowne byłoby zintegrowanie perspektywy naukowej z perspektywą subiektywną seniorów. W Polsce badania nad subiektywnymi, potocznymi definicjami pomyślnego starzenia się w różnych grupach wiekowych (nie tylko osób starszych) prowadził Jerzy Halicki (2008). Tym, co zaskakuje w badaniach Halickiego, jest niska pozycja w definicjach, przypisywana przez osoby badane niezależności. Niezależność osób starszych jest cechą, do której w literaturze przedmiotu przywiązuje się dużą wagę. Przyjmuje się, że pomyślne starzenie się jest skorelowane z niezależnością osób

starszych lub że niezależność składa się na pomyślne starzenie się. Należy zwrócić uwagę na fakt, że oceny subiektywne są zależne od kontekstu kulturowego. Jak zauważa Jordan Lewis (2011), w raportach z badań prowadzonych w ramach koncepcji pomyślnego starzenia się brakuje opracowań dotyczących związku pomiędzy kontekstem kulturowym a sposobem, w jaki jest rozumiane pojęcie pomyślnego starzenia się. Jako przykład pokazujący znaczenie tego problemu Lewis przywołuje badania Keith i in. (1990) prowadzone na terenie Stanów Zjednoczonych, na podstawie których zauważono, że rozumienie przez osoby badane jakości starzenia jest zależne od ich kraju pochodzenia. Osoby mające korzenie europejskie utożsamiały to pojęcie z byciem samowystarczalnym, niezależnym, z możliwością samodzielnego życia. Z kolei dla osób pochodzących z Hongkongu kojarzenie niezależności z pomyślnym starzeniem się czy dążenie osób starszych do samowystarczalności było niezrozumiałe.

Trzecim rodzajem polemiki ze zwolennikami idei pomyślnego starzenia się w typologii stworzonej przez Martinson i Berridge (2014) jest krytyka założeń leżących u podstaw tej koncepcji. Podkreśla się na przykład jej wykluczający charakter. Zdaniem krytyków, starzeć się pomyślnie w myśl teorii Rowe i Kahna mogą tylko jednostki uprzywilejowane, o dobrej pozycji społecznej, wysokich dochodach, wysokim wykształceniu. Są to bowiem czynniki będące predyktorami pomyślnego starzenia się. Poza tym zauważa się, że koncepcja kreuje „nowy *age-ism*”, traktując unikanie chorób i niepełnosprawności jako sukces i nazywając to dobrym starzeniem się. Co więcej, Martinson i Berridge, powołując się na wyniki przemysłu Dillaway i Byrnes (2009), zauważają iż nie jest przypadkiem pojawienie się paradygmatu pomyślnego starzenia się akurat w latach 80. i 90. XX wieku. Wtedy bowiem miał miejsce wzrost konserwatyzmu w społeczeństwie amerykańskim, który wiązał się z obarczaniem państwa opiekuńczego winą za kryzys gospodarczy. Koncepcja pomyślnego starzenia się zakłada, że osoby starsze same są odpowiedzialne za własny sposób starzenia się, zdejmując tym samym ciężar odpowiedzialności za dobrostan tych osób z państwa na poszczególne jednostki. Zakładając, że każdy jest w stanie podjąć wysiłek pracy nad sobą i że każdy jest w stanie podejmować działania skutecznie podnoszące jakość życia, możemy dojść do wniosku, że jeżeli ktoś nie starzeje się w sposób pomyślny, to sam jest sobie winien – widocznie nie postarał się w stopniu wystarczającym. W koncepcji w ogóle nie bierze się pod uwagę czynników ekonomicznych, kulturowych, historycznych, w których przyszło żyć osobom starszym i na które nie mają one wpływu. Ocena sposobu starzenia się bez uwzględnienia tych czynników prowadzi do dyskryminacji dużej grupy seniorów (Rubinstein, Medeiros 2014).

Czwarty typ krytyki koncepcji pomyślnego starzenia się wyróżniony przez Martinson i Berridge (2014) to odrzucenie modelu *successful aging* jako wykluczającego, a w jego miejsce stworzenie innego, który w intencji danego autora jest bardziej uniwersalny i dający szansę każdemu starzeć się z godnością. Jako przykład można podać propozycję wykorzystującą koncepcję *resilience*, którą przedstawiła Phyllis Harris (2008). Harris stwierdza, że koncepcja *resilience* jest

de facto przyjęta jako założenie w modelu Selekttywnej Optymalizacji z Kompensacją, jednak to założenie nie zostało tam wyartykułowane, a co za tym idzie – nie zostało dokładnie przestudiowane. *Resilience* można zdefiniować jako wzorce pozytywnej adaptacji w kontekście istotnego zagrożenia lub doznanego nieszczęścia. Na potrzeby analizy modelu starzenia się, w którym wykorzystuje się koncepcję *resilience*, Harris przeprowadziła studia przypadków osób starszych z demencją. Innym przykładem sposobu teoretyzowania na temat starości, o którym warto jeszcze wspomnieć w tym miejscu, jest teoria gerotranscendencji. Autor teorii – Lars Tornstam (1989) jest zdania, że wchodzenie w okres starości wiąże się z ciągłym rozwojem człowieka. Zgodnie z teorią osoby starsze zmieniają perspektywę postrzegania świata z materialistycznej i racjonalnej na bardziej kosmiczną i transcendentną. Zmiana perspektywy prowadzi do przewartościowania swojego życia i jest kluczowa dla zrozumienia procesu starzenia się. W jej wyniku następuje zazwyczaj wzrost poziomu zadowolenia z życia (Tornstam 1989). Tornstam dokonał rewizji teorii wycofania, nawiązuje do niej, ale podejmuje z nią polemikę, w wyniku czego teoria gerotranscendencji różni się istotnie od teorii wycofania. Różnice pomiędzy tymi dwiema teoriami przedstawiła Małgorzata Malec (2012). Autorka słusznie stwierdza, że Tornstam akcentuje rozwój i zmianę człowieka, podczas gdy teoria wycofania koncentruje się na rezygnacji z pełnionych dotychczas ról. Ponadto teoria gerotranscendencji dokładniej opisuje zjawisko wglądu człowieka w swoje wnętrze i proces jego otwarcia się zmianę w postrzeganiu świata.

Pomyślne starzenie się jako wynik i proces

Sformułowanie *pomyślne starzenie się* (*successful aging*) w języku angielskim zawiera w sobie słowo *success*. Jeśli chcemy zrozumieć, co oznacza pojęcie pomyślnego starzenia się, powinniśmy przyjrzeć się znaczeniu słowa *success* (Peterson, Martin 2014). Z perspektywy gerontologii krytycznej nasze rozumienie słowa *success* wpływa na oczekiwania wobec (pomyślnego – *successful*) starzenia się. Biorąc pod uwagę kryterium, jakim jest rozumienie słowa *success*, można wyróżnić dwa podejścia do koncepcji pomyślnego starzenia się (Villar 2012). Pierwsze z nich traktuje *success* jako wynik, rezultat. Przykład takiego podejścia stanowi koncepcja Rowe i Kahna. W tym rozumieniu pomyślne starzenie się jest pewnym stanem, do którego człowiek dąży w ostatnich dekadach swojego życia. Jest możliwe wyróżnienie wskaźników określających czy dana osoba osiągnęła ten stan. W rozumieniu drugim *successful aging* jest procesem dostosowywania się do zmian zachodzących wraz z wiekiem i zaangażowania w minimalizację strat i maksymalizację zysków. Przykład stanowi koncepcja Baltes (1990). W tym modelu traktuje się osobę starszą jako aktywną, podejmującą decyzje prowadzące do uzyskania równowagi pomiędzy zyskami i stratami, biorąc pod uwagę cele życiowe, jakie sobie postawiła.

W społeczeństwie zachodniej Europy i Północnej Ameryki sukcesem w kontekście starzenia się jest utrzymanie jak najdłużej własnej niezależności i autonomii,

pozostawanie jak najdłużej aktywnym członkiem społeczeństwa. W koncepcjach pomyślnego starzenia się, ale także w dyskursie edukacyjnym dotyczącym osób starszych przyjmowane jest jako aksjomat stwierdzenie, że każdy powinien dążyć do niezależności. W wielu edukacyjnych programach dla osób starszych przyjmuje się temat aktywności fizycznej, użyteczności, wydajności jako temat wiodący. Jak zauważa Stephen Katz (2000), aktywność jest postrzegana jako coś pozytywnego, natomiast zależność, choroba, samotność mają konotację negatywną. Przyjmuje się, że aktywność jest warunkiem „wartościowego” życia. Jest tak dlatego, bo społeczeństwo neoliberalne czerpie korzyści z aktywności członków społeczeństwa. Idea pomyślnego starzenia się zawiera w założeniach definicję sukcesu z którą identyfikuje się klasa średnia w społeczeństwach zachodnich, a należy pamiętać że nie każde społeczeństwo tak samo rozumie sukces (Torres 2003). Model Rowe i Kahna, wbrew intencjom autorów, może się przyczyniać do wzmacniania postaw określanych jako *ageism*. Okazuje się bowiem, że większość osób starszych, w tym tych starzejących się w „zwykły” sposób, nie jest w stanie spełnić kryteriów zaproponowanych przez autorów tej koncepcji. Model ten wyklucza osoby niepełnosprawne, w zaawansowanym wieku, o niskich dochodach. Można powiedzieć, że tylko niewielka grupa osób uprzywilejowanych ma szansę na pomyślne starzenie się. Zdaniem niektórych autorów pomyślne starzenie się jest koncepcją polityczną, więc badacze powinni zachować ostrożność, posługując się terminologią *successful aging* (Dillaway, Byrnes 2009).

Krytycy zarzucają autorom modelu przesadne koncentrowanie się na unikaniu chorób, niepełnosprawności, unikaniu bycia zależnym, na utrzymywaniu stanu zdrowia, który został osiągnięty w poprzednich etapach życia (Villar 2012). Z punktu widzenia badacza zajmującego się edukacją osób starszych jest to koncepcja zbyt ograniczona, ponieważ nie daje podstaw dla niektórych, bardzo ważnych przypadków uczenia się nieformalnego seniorów, na przykład uczenia się w wyniku doświadczenia krytycznego wydarzenia życiowego. Przykładowo w optyce tej koncepcji nie starzeje się pomyślnie osoba doświadczająca niepełnosprawności, która nauczyła się radzić sobie z dolegliwościami i która potrafi dobrze funkcjonować pomimo doświadczanych trudności. Ograniczeń takich jak model Rowe i Kahna nie mają koncepcje oparte na rozumieniu *successful aging* jako procesu, które traktują starzenie się pomyślne w kategoriach ciągłego rozwoju człowieka. Jednak i one poddawane są krytyce. Na przykład Gertrud Backes i Wolfgang Clemens (Backes, Clemens 1998, za: Halicka 2004) w odniesieniu do teorii selektywnej optymalizacji z kompensacją, twierdzą, że za bardzo podkreślana jest w niej indywidualna siła sprawcza osób starszych, a za mało uwagi poświęca się tam poszukiwaniu ofert społecznych wspomagających seniorów (np. prewencja społeczna).

Edukacyjne wspomaganie pomyślnego starzenia się

Biomedyczny model pomyślnego starzenia się akcentuje związek pomiędzy dobrostanem człowieka a jego zdrowiem. W debatach publicznych i politycznych

na terenie UE przyjmuje się tę perspektywę, przy czym troska o zdrowie jest zwykle utożsamiana z pojęciem *aktywnego starzenia się* (EuroStat European Commission 2012). Definicja aktywnego starzenia się została w 2002 roku sformułowana przez Światową Organizację Zdrowia (WHO) jako *proces optymalizacji szans związanych ze zdrowiem, uczestnictwem i bezpieczeństwem w celu poprawienia jakości życia osób starszych* (WHO, 2002, s. 12). W dokumentach WHO słowo *aktywny* oznacza uczestnictwo w życiu społecznym, gospodarczym, kulturalnym, duchowym i obywatelskim, nie ogranicza się tylko do aktywności fizycznej i udziału w rynku pracy. Aktywność jest tutaj ukierunkowana na cel, jakim jest poprawienie jakości życia osób starszych. *Zdrowie* też jest definiowane szeroko jako dobrostan fizyczny, psychiczny i społeczny. W koncepcji WHO oraz w dokumentach UE dotyczących starzenia się, w polityce senioralnej w Polsce (np. Rządowy program ASOS na lata 2014–2020) przyjmuje się założenie, że warunkiem dobrej jakości życia człowieka jest jego aktywność. Zakłada się, że człowiek powinien być aktywny. Jeśli nie jest, należy mu w tym pomóc, zachęcić do aktywności, „zaktywizować”, należy starać się pokonywać ograniczenia zdrowotne czy społeczno-ekonomiczne utrudniające aktywność seniorów i dzięki temu zapobiegać wykluczeniu społecznemu osób starszych. Zakłada się także, że cele te można zrealizować poprzez odpowiednio zaprojektowane działania edukacyjne. Jedną z proponowanych seniorom form edukacji są Uniwersytety Trzeciego Wieku. Wśród deklarowanych celów UTW jest aktywizacja intelektualna, fizyczna i społeczna słuchaczy (Borczyk, Załona 2014). Przyjmuje się też, że edukacja w okresie starości może pomóc w poradzeniu sobie z trudnościami związanymi z życiem w szybko zmieniającym się świecie. Edukacja nie musi odbywać się w instytucjach edukacyjnych. Może mieć miejsce na przykład w życiu codziennym: rodzinnym czy towarzyskim człowieka (Kargul 2005). Środowisko edukacyjne seniorów i inicjatywy związane z organizowaniem tego środowiska można postrzegać w skali makro jako politykę państwa; w skali mezo jako inicjatywy środowiska lokalnego lub w skali mikro, jako edukację związaną z życiem rodzinnym i towarzyskim (Kozerska 2013). Jednym z celów działań instytucji zajmujących się edukacją seniorów jest promowanie stylu życia zwiększającego prawdopodobieństwo pomyślnego starzenia się. Instytucje edukacyjne stawiają sobie za cel pomoc osobom starszym w zmianie nawyków i zachowań oraz wspieranie ich w kontynuowaniu stylu życia uznawanego za sprzyjający zdrowiu. Bez wątpienia uniwersytety trzeciego wieku mają ogromne zasługi w promowaniu aktywnego i zdrowego stylu życia wśród seniorów. Przyczyniają się też do zmniejszenia poziomu wykluczenia społecznego osób starszych. Ale ich oferta niestety nie dotyczy wszystkich seniorów. Jej odbiorcami są osoby „uprzywilejowane”. Badania pokazują, że istnieje dodatnia korelacja pomiędzy uczestnictwem w UTW a wykształceniem. W zajęciach UTW biorą udział osoby o wyższym wykształceniu niż przeciętne w całej populacji seniorów. Ponadto są one lepiej sytuowane, o wyższym kapitale społecznym, z dużych miast, dobrze odnajdujące się w ramach tzw. „kultury wysokiej”, posiadające umiejętności interpersonalne i duży kapitał kulturowy (Zoom na UTW 2012). Są to osoby,

które dobrze czują się w sytuacjach podobnych do kształcenia formalnego (wykłady, zajęcia w grupach – tak jak w szkole). Osoby o niższym wykształceniu czują się w takich sytuacjach niekomfortowo, obco. Potwierdzają to badania w ramach raportu *Zoom na UTW* (2012), gdzie wśród barier związanych z uczestnictwem w zajęciach wymienia się wizerunek UTW jako instytucji elitarniej. Wielokrotnie prowadzone badania w różnych populacjach potwierdzają, że istnieje dodatnia korelacja pomiędzy uczestnictwem w UTW a wszystkimi trzema elementami składającymi się na model Rowe i Kahna (Gajewska i in. 2012; Kozerska 2014a) oraz korzystaniem przez seniorów z nowoczesnych technologii (Kozerska 2014b). Trzeba też zauważyć, że słuchaczami UTW zostają osoby, którym odpowiadają założenia przyjmowane przez organizatorów UTW. Jednym z tych założeń jest, że każdy jest przede wszystkim sam odpowiedzialny za własne życie (starzenie się) i każdy powinien dążyć do niezależności i autonomii. Można przypuszczać, że słuchacze UTW zgadzają się z takim podejściem w większym stopniu niż reszta populacji osób starszych. Prawdopodobnie dlatego, że przyjmują to założenie jako prawdziwe, poszukują różnych form edukacji, są aktywni i znajdują kierowane do nich oferty. Jest jednak duża grupa osób starszych, do których nigdy nie trafiają oferty UTW. Do nich dotrzeć mogą propozycje edukacyjne, których autorzy postrzegają starość z innej perspektywy. Inną perspektywą postrzegania starości może być na przykład model SOC (Baltes, Baltes 1990) lub koncepcja Harris (2008), czy teoria gerotranscendencji (Tornstam 1989). Przykłady instytucji i programów środowiskowych wspomagających szeroko rozumianą edukację seniorów szczegółowo omawia na przykład Zofia Szarota (2009). Edukacyjną funkcję, polegającą na wzmacnianiu *resilience* seniorów (a więc także rolę edukacyjną) mogą pełnić organizacje kościelne i religijne (Grotowska 2013a; Grotowska 2013b). Taką rolę mogą też pełnić relacje z członkami ich rodzin i przyjaciółmi.

Zakończenie

Wyniki badań dotyczących jakości starzenia się prowadzą do sprzecznych wniosków. Niektórzy autorzy przyjmują założenie o konieczności „aktywizowania” osób starszych w celu podniesienia jakości ich życia; inni zadają pytanie czy twierdzenie, że zachodzi potrzeba podejmowania takich działań, jest w każdym przypadku prawdziwe? Okazuje się, że odpowiedź na te pytania zależy od założeń na temat starzenia się, jakie przyjmujemy. Przekonanie o słuszności podejmowania działań edukacyjnych mających na celu aktywizowanie seniorów wynika z przyjęcia określonego paradygmatu, poza ramami którego ten pogląd nie już taki oczywisty. Na przykład w świetle odkryć Tornstama (1989), postrzeganie i ocenianie jakości starzenia się przez pryzmat funkcjonowania jednostki w świecie społecznym, jej aktywności, produktywności, czy towarzyskości i narzucanie tej perspektywy osobom starszym może zakłócać ich rozwój w kierunku gerotranscendencji (Tornstam 1989; Malec 2012). Żyjemy w świecie, w którym ceni się młodość i indywidualizm, a także aktywność produktywną, z którą związana

jest sytuacja materialna. Osoby starsze często nie odpowiadają temu wizerunkowi kojarzącemu się powszechnie z sukcesem. Zgodnie z teorią gerotranscendencji, osoby starsze koncentrują się na poszukiwaniu równowagi, poprzez medytację, kontemplację, cieszeniu się tym, co posiadają, odkrywaniu swojego duchowego potencjału. Z punktu widzenia zewnętrznego (młodego?) obserwatora, takie osoby mogą być postrzegane jako bierne, aspołeczne, a z perspektywy teorii biomedycznych sposób ich starzenia się mógłby zostać nisko oceniony, ponieważ wymienione tutaj elementy nie są w teoriach biomedycznych uwzględnione. Z perspektywy teorii gerotranscendencji osoby starsze zmieniają sposób postrzegania czasu, życia, śmierci, swojego miejsca w świecie, przewartościowują swoje życie, prawdopodobnie przyjmują inne kryteria oceny swojej sytuacji życiowej niż osoby młode. Z badań Jennifer Reichstadt J. i in. (2010) wynika, że definicje subiektywne seniorów dotyczące pomyślnego starzenia się różnią się od definicji funkcjonujących w literaturze gerontologicznej. W odczuciu osób starszych pomyślne starzenie się wiąże się z umiejętnością utrzymywania równowagi pomiędzy samoakceptacją i poczuciem spełnienia, a z drugiej strony zaangażowaniem w życie i własny rozwój (Reichstadt i in. 2010). Definicje te są zatem zbliżone do definicji mądrości i sądzę, że w dużej mierze potwierdzają prawdziwość wniosków sformułowanych przez autora teorii gerotranscendencji. Co więcej, definicje te są uniwersalne, nie dotyczą pomyślnego życia tylko w okresie starości.

Bibliografia

1. Baltes P.B., Baltes M.M. (1990), *Psychological perspectives on successful ageing: the model of selective optimization with compensation*, [w:] P.B. Baltes, M.M. Baltes (red.) *Successful Ageing. Perspectives from the Behavioral Sciences*, Cambridge University Press, Cambridge, s. 1–34.
2. Borczyk W., Załona Z. (2014), *Profesjonalny Uniwersytet Trzeciego Wieku. Program edukacyjno-aktywizujący UTW. Wybrane zagadnienia*, Wyd. Ogólnopolska Federacja Stowarzyszeń UTW, Nowy Sącz.
3. Cernin P.A., Lysak C., Lichtenberg P.A. (2011), *A comparison of self-rated and objectively measured successful aging constructs in an urban sample of African American older adults*, „Clinical Gerontologist”, 34, s. 89–102.
4. Carstensen L.L., Fung H., Charles S.T. (2003), *Socioemotional selectivity theory and the regulation of emotion in the second half of life*, „Motivation and Emotion”, 27, s. 103–123.
5. Crowther M.R., Parker M.W., Achenbaum W.A., Larimore W.L., Koenig H.G. (2002), *Rowe and Kahn's model of successful aging revisited: positive spirituality – the forgotten factor*. „The Gerontologist” 42(5), s. 613–620.
6. Cumming E., Henry W.E. (1961), *Growing old: The process of disengagement*, Basic Books, New York.
7. Dillaway H.E., Byrnes M. (2009), *Reconsidering successful aging*. „Journal of Applied Gerontology”, 28, s. 702–722.
8. Erikson E.H. (1982), *The Life Cycle Completed*. Norton, New York.

9. Erikson E.H., Erikson J.M. and Kivnick H.Q. (1986), *Vital Involvement in Old Age*. Norton, New York.
10. EuroStat European Commission (2012), *Active ageing and solidarity between generations. A statistical portrait of the European Union 2012*.
11. Gajewska O., Bryła M., Maniecka-Bryła I. (2012), *Samooocena stanu zdrowia uczestników zajęć Stowarzyszenia Uniwersytetu Trzeciego Wieku*, „Hygeia Public Health”, 47(4), s. 453–459.
12. Grotowska S. (2013a), *Religijny trzeci sektor w społeczności lokalnej na przykładzie organizacji z Wrocławia i Dolnego Śląska*, „Przegląd religioznawczy”, 4(250), s. 205–213.
13. Grotowska S. (2013b), *Relacje międzypokoleniowe i role społeczne w starszym wieku. Perspektywa seniorów zaangażowanych w organizacjach katolickich* [w:] A. Kotlarska-Michalska (red.) *Człowiek stary w rodzinie i społeczeństwie*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
14. Halicka M. (2004), *Satysfakcja życiowa ludzi starych*, Wydawnictwo Akademii Medycznej, Białystok.
15. Halicki J. (2005), *Pomyślne starzenie się jako jedna z kluczowych kategorii późnej dorosłości*, [w:] E. Dubas (red.) *Człowiek dorosły istota (nie)znana?* Wydawnictwo Naukowe Novum, Łódź – Płock, s. 165–173.
16. Halicki J. (2008), *Potoczne definicje pomyślnego starzenia się*, [w:] J.T. Kowaleski, P. Szukalski (red.) *Pomyślne starzenie się w perspektywie nauk społecznych i humanistycznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 13–27.
17. Harris P.B. (2008), *Another wrinkle in the debate about successful aging: The undervalued concept of resilience and the lived experience of dementia*, „International Journal of Aging & Human Development”, 67, s. 43–61.
18. Havighurst R.J. (1961), *Successful aging*, „The Gerontologist” 1(1), s. 8–13.
19. Havighurst R.J., Neugarten B.L., Tobin S.S. (1963), *Disengagement, personality and life satisfaction in the later years*, [w:] P.F. Hansen (red.) *Age with a future*, Copenhagen, Denmark, Munksgaard, s. 419–425.
20. Hejnicka-Bezwińska T. (2008), *Pedagogika ogólna*, Wydawnictwo WAiP, Warszawa.
21. Jeste D.V., Depp C.A., Vahia I.V. (2010), *Successful cognitive and emotional aging*, „World Psychiatry”, 9, s. 78–84.
22. Katz S. (2000), *Busy bodies: Activity, aging, and the management of everyday life*, „Journal of aging studies”, 14(2), s. 135–152.
23. Kargul J. (2005), *Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych. Przesłanki do budowy teorii edukacji całościowej*, Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP, Wrocław.
24. Keith J., Fry C.L., Ikels C. (1990), *Community as context for successful aging*, [w:] J. Sokolovsky (red.) *The cultural context of aging: worldwide perspectives*, Westport, s. 245–261.
25. Kowaleski J.T., Szukalski P. (red.) (2008a), *Pomyślne starzenie się w perspektywie nauk o pracy i polityce społecznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
26. Kowaleski J.T., Szukalski P. (red.) (2008b), *Pomyślne starzenie się w perspektywie nauk społecznych i humanistycznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
27. Kowaleski J.T., Szukalski P. (red.) (2008c), *Pomyślne starzenie się w perspektywie nauk o zdrowiu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.

28. Kozerska A. (2013), *Obiektywne środowisko edukacyjne seniorów w Polsce*, „Edukacja Dorosłych”, 2, s. 47–57.
29. Kozerska A. (2014a), *Selected elements of the learning culture at Universities of Third Age in Poland*, „Journal of Educational Sciences”, 1(29), s. 30–43.
30. Kozerska A. (2014b), *Seniorzy w Polsce jako użytkownicy technologii informacyjno-komunikacyjnych*, [w:] K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz (red.) *Edukacja Jutra. Od uniwersytetu do starości. Aspekty edukacji osób dorosłych*, Oficyna Wydawnicza Humanitas, Sosnowiec, s. 289–300.
31. Lee H.Y., Jang S.N., Lee S., Cho S.I., Park E.O. (2008), *The relationship between social participation and self-rated health by sex and age: a cross-sectional survey*, „International Journal of Nursing Studies” 45(7), 1042–54.
32. Lewis J.P. (2011), *Successful aging through the eyes of Alaska native elders. What it means to be elder in Bristol Bay, AK*, „The Gerontologist”, 51(4), s. 540–549.
33. Malec M. (2012), *Gerotranscendencja-teoria pozytywnego starzenia się. Założenia i znaczenie*, „Dyskursy Młodych Andragogów”, 13, s. 45–60.
34. Martinson M., Berridge C. (2014), *Successful aging and its discontents: A systematic review of the social gerontology literature*. „The Gerontologist. Special issue: Successful Aging”, dostępne na: <http://gerontologist.oxfordjournals.org/content/55/1/58.long> (otwarty 27.11.2014).
35. Peterson N.M., Martin P. (2014), *Tracing the origins of success: implications for successful aging*, „The Gerontologist. Special Issue: Successful Aging”, dostępny na: <http://gerontologist.oxfordjournals.org/content/55/1/5.full.pdf+html> (otwarty 27.11.2014).
36. Reichstadt J., Sen Gupta G., Depp C.A., Palinkas L.A., Jeste D.V. (2010), *Older adults' perspectives on successful aging: qualitative interview*, „The American Journal of Geriatric Psychiatry”, 18(7), s. 567–75.
37. Rowe J.W., Kahn R.L. (1998), *Successful aging*, Pantheon Books, New York.
38. Rubinstein R.L., Medeiros K. (2014), „*Successful aging*”, *gerontological theory and neoliberalism: a qualitative critique*, „The Gerontologist. Special Issue: Successful Aging”, dostępny na: <http://gerontologist.oxfordjournals.org/content/55/1/34.full?sid=3b95b911-5333-4993-924b-23322f079bc4> (otwarty 27.11.2014).
39. *Rządowy program ASOS na lata 2014–2020*, dostępny na: <https://www.mpips.gov.pl/seniorzyaktywne-starzenie/rzadowy-program-asos/> (otwarty 1.04.2015).
40. Scheidt, Humphreys i Yorgason (1999), *Successful aging: what not to like*, „The Journal of Applied Gerontology”, 18(3), s. 277–733.
41. Schulz R., Noelker L.S., Rockwood K., Sprott R.L. (2006), *The encyclopedia of aging. Fourth edition. T.1*, New York, Springer Publishing Company.
42. Strawbridge W.J., Wallhagen M.I., Cohen R.D. (2002), *Successful aging and well-being: Self-rated compared with Rowe i Kahn*, „The Gerontologist”, 42, s. 727–733.
43. Szarota Z. (2009), *Seniorzy w przestrzeni kulturalno-edukacyjnej społeczeństwa wiedzy*, „Chowanna” 2(33), s. 77–96.
44. Tornstam, L. (1989), *Gerotranscendence; A Meta-theoretical Reformulation of the Disengagement Theory*, „Aging: Clinical and Experimental Research” 1, s. 55–63.
45. Torres S. (2003), *A preliminary empirical test of a culturally-relevant theoretical Framework for the study of successful aging*, „Journal of Cross-Cultural Gerontology”, 18, s. 97–100.

46. Villar F. (2012), *Successful ageing and development: The contribution of generativity in older age*, „Aging & Society”, 32, s. 1087–1105.
47. WHO: *Active Ageing: A Policy Framework* World Health Organization. (2002), Geneva, dostępny na: http://whqlibdoc.who.int/hq/2002/who_nmh_nph_02.8.pdf (otwarty 1.08.2013).
48. *Zoom na UTW. Raport z badania*. (2012), dostępny na: http://zoomnautw.pl/wp-content/uploads/2012/05/Zoom_na_UTW_RAPORT_calosciowy_www.pdf (otwarty 1.08.2013).

**Elderly peoples' education in the context of successful ageing:
controversies and doubts**

Key words: successful ageing, older people's education, elderly people's quality of life.

Summary: In the recent years there has been a growth in critical stance towards the research approach based on the concept of successful ageing in gerontological literature. Chosen views of researchers on this subject have been presented in the article. Both examples of various interpretations of successful ageing and research papers providing critical analysing of Kahn and Rowe's model of successful ageing have been presented. Furthermore, educational implications of specific models of ageing have also been analysed.

Dane do korespondencji:

Dr Agnieszka Kozerska

Wydział Pedagogiczny

Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

e-mail: a.kozerska@ajd.czest.pl

WSPÓŁCZESNE KONTEKSTY EDUKACJI DOROSŁYCH

Józef Kargul

RADZENIE SOBIE NAUCZYCIELI AKADEMICKICH Z WYMAGANAMI KRK ZWIĄZANYMI Z REALIZACJĄ PRZEDMIOTU „ANDRAGOGIKA”

Słowa kluczowe: andragogika, oświata dorosłych, instytucje i placówki oświatowe, powojenni polscy andragodzy, zapisy w USOS-ie.

Streszczenie: W artykule przedstawiam trudności, jakie przeżywałem kilkanaście lat temu i przeżywam obecnie, związane z prowadzeniem zajęć z andragogiki. Jestem przekonany, że z podobnymi kłopotami, dylematami i pojawiającymi się pokusami dotyczącymi treści zajęć, sposobów ich przekazów spotykają się obecnie również inni andragodzy – nauczyciele akademicki. Owo przekonanie zrodziło się po przestudiowaniu kilkunastu kart tego przedmiotu zamieszczonych w USOS-ach poszczególnych uczelni. Z lektury zapisów w kartach przedmiotu wynika, że wiele Koleżanek i wielu Kolegów przeżywa nie tylko trudności, jak prowadzić ten przedmiot, ale również jak go opisać w KRK.

Przeszło dziesięć lat temu na jednej z konferencji andragogicznych podzieliłem się swoimi kłopotami związanymi z prowadzeniem zajęć z andragogiki. Jednakże wówczas te trudności, z jakimi się spotykałem, były o wiele mniejsze niż obecnie, które się wiążą z obowiązującymi wymaganiami Krajowych Ram Kwalifikacyjnych. Co więcej, jestem przekonany, że na podobne kłopoty, dylematy i pojawiające się pokusy natrafią nauczyciele akademicki prowadzący obecnie zajęcia z tego przedmiotu. Owo przekonanie zrodziło się po przestudiowaniu kilkunastu kart tego przedmiotu zamieszczonych w USOS-ach poszczególnych uczelni. Z lektury zapisów w „kartach przedmiotu” wynika, że wiele Koleżanek i wielu Kolegów przeżywa nie tylko trudności, jak prowadzić ten przedmiot, ale jak go opisać w KRK. W dalszej części tego artykułu podejmę się przedstawienia sposobów, jak z tymi trudnościami radzą sobie nauczyciele akademicki.

Tak więc rozważmy pierwsze, alternatywne pytanie dotyczące prowadzenia zajęć z przedmiotu nauczania andragogika: czy mamy studentom przedstawić

andragogikę jako jedną z dziedzin naukowych, która dynamicznie się rozwija i skupić się na jej teoretycznym obliczu? Czy też przedstawić oświatę dorosłych?

Najczęściej pojawia się pokusa, by odpowiedzieć pozytywnie na pytanie pierwsze i przedstawiać andragogikę jako naukę. Pociąga to za sobą konieczność pokazania rodzenia się tej nauki, poczynawszy od pierwszych prób, a skończywszy na omówieniu wcale niełatwych współczesnych teorii andragogicznych, które w rozmaity sposób często – konkurencyjny wobec siebie – opisują psychospołeczne mechanizmy zarówno edukacji dorosłych, jak i problemy uczenia się człowieka dorosłego. Oczywiście jest konieczne w tym przypadku przedstawienie – również niełatwych – zagadnień metodologicznych. Chcąc doprowadzić do tego, aby studenci zrozumieli poszczególne teorie, należałoby na ćwiczeniach dokonywać analizy wybranych (bo nie jest możliwe by wszystkich) tekstów ilustrujących owe teorie. Prowadzenie w ten sposób tego przedmiotu jest zajęciem o tyle satysfakcjonującym, o ile następuje u studentów wzrost umiejętności abstrakcyjnego myślenia, rozumienia tekstu naukowego i rozumienia na czym polegają różnice między poszczególnymi teoriami edukacji dorosłych. Realizując w ten sposób zajęcia z andragogiki, można abstrahować od oświaty dorosłych jako praktyki społecznej – od jej genezy, funkcji społecznych w poszczególnych okresach historycznego rozwoju. Co więcej – można tak prowadzić zajęcia, że studenci nie będą mieli żadnej wiedzy na temat placówek i form edukacji dorosłych oraz innych praktycznych rozwiązań w tej kwestii.

W jednej uczelni nauczyciel akademicki realizując ten przedmiot postanowił właśnie przedstawić andragogikę jako naukę. A oto jak sobie poradził z zapisami w USOS-ie. Poał dwa opisy przedmiotu. Skrócony opis: *Andragogika jest subdyscypliną pedagogiki, której przedmiotem badań i refleksji jest edukacja formalna, pozaformalna i nieformalna dorosłych*. Natomiast „pełny opis” jest następujący: *Andragogika to teoria edukacji dorosłych zawierająca opisy, wyjaśnienia i interpretacje działania rozumowego i praktycznego. Jest obowiązkowym przedmiotem nauczania na kierunku pedagogika*. Zamieścił bogatą literaturę, wpisując prace czołowych polskich andragogów. Natomiast nie przejął się zbytnio tym, jak opisać „efekty kształcenia” i w ogóle ich nie zamieścił.

Inny nauczyciel akademicki bardziej szczegółowo przedstawił treści programowe tego przedmiotu: *Istota andragogiki jako nauki, przedmiot, teren badań, miejsce andragogiki w systemie nauk, paradygmaty teoretyczne. Uwarunkowania rozwoju człowieka dorosłego, rozumienie dorosłości w andragogice, uczeń dorosły, fazy rozwoju człowieka dorosłego. Teorie aktywności edukacyjnej dorosłych. Cele, zadania, typy i funkcje edukacji dorosłych, zadania poznawcze andragogiki ogólnej, edukacja pozaszkolna. Kształcenie dorosłych. Wprowadzenie do dydaktyki dorosłych. Proces nauczania-uczenia się dorosłych, specyfika i cechy charakterystyczne. Nauczyciel dorosłych – facylitator? Edukacja dorosłych w wybranych krajach*.

Muszę przyznać, że taki sposób manifestowania swojego stosunku do całej koncepcji KRK, jaki zaprezentował pierwszy cytowany autor, wpisów do USOS-a,

wzbudził moje uznanie, ale nie rozwiązał wątpliwości co do całej koncepcji prowadzenia tego przedmiotu, podobnie jak drugi, który jest zwolennikiem tego pierwszego sposobu.

Pojawia się więc pokusa druga, aby starać się przekazywać na tym przedmiocie nie wiedzę z zakresu andragogiki, tylko z zakresu „oświaty dorosłych” rozumianej jako opis praktyk społecznych. Oczywiście konsekwencje takiego podejścia są określone i zgoła odmienne od poprzedniego. A zatem trzeba pokazać i charakteryzować nie tylko instytucjonalne formy kształcenia i doskonalenia dorosłych, szczególną uwagę skupiając na metodach edukacji dorosłych, ale także dokonać analizy tych sytuacji, które w dziedzinie oświaty dorosłych wymuszają określone oferty edukacyjne. Czyli należałoby również problematykę oświaty dorosłych ukazać w relacjach popyt–podaż, analizując nie tylko „dobrodrojeństwa rynku” jako regulatora usług edukacyjnych, ale również ukazać niebezpieczeństwa tej regulacji, jakie grożą rozwojowi edukacji dorosłych. Jeśli do tego przedmiotu są przewidziane ćwiczenia, to winny być realizowane w rozmaitych formach zarówno w postaci klasycznych analiz tekstów opisujących relacje: rynek–oświata dorosłych, a więc jej rozmaite formy i metody realizacji, jak i w postaci ćwiczeń terenowych polegających na pobytach w różnych ośrodkach edukacji, poznaniu ich struktury i funkcji oraz na hospitacji rozmaitych zajęć z dorosłymi. W myśl założeń tej koncepcji studenci winni wynieść praktyczną wiedzę z zakresu organizacji i realizacji form oświaty dorosłych zarówno formalnej, jak i pozaformalnej, w tym również propozycje edukacyjne jako reakcje na zapotrzebowania rynku. Mało tego, po przestudiowaniu klasycznych podręczników dydaktyki dorosłych, chociażby tylko autorstwa profesorów F. Urbańczyka i J. Półturzyckiego, studenci winni w praktyce spotkać się i – jeśli nie przeprowadzić, to przynajmniej poobserwować – przebieg edukacji dorosłych w wybranych formach przy pomocy określonych metod dydaktycznych.

Nie spotkałem zapisów w USOS-ie, które świadczyłyby o tym, że prowadzący zajęcia będą nauczać tego przedmiotu w opisany tu wyżej sposób w „czystej” postaci. Natomiast jest wiele zapisów, które dowodzą tego, że nauczyciele akademicy próbują łączyć sposób pierwszy z drugim, dodając elementy gerontologii. A oto przykład takiego ujęcia. Pełny opis: *Dorosłość jako podstawowa kategoria andragogiki – rozumienie dorosłości, stałość i zmienność jej definiowania w kontekście społeczno-kulturowych zmian. Zadania rozwojowe człowieka dorosłego w różnych fazach dorosłości. Nowe wyzwania dla edukacji dorosłych – analiza wybranych zjawisk: społeczeństwo informacyjne, społeczeństwo ryzyka, starzenie się społeczeństw, bezrobocie, ubóstwo itp. Podstawowe założenia współczesnej andragogiki – zasady pracy z uczniem dorosłym. Modele pracy oświatowej z ludźmi dorosłymi: technologiczny, humanistyczny, krytyczny – porównanie tych rozwiązań. Elementy dydaktyki dorosłych – projektowanie form pracy z uczniem dorosłym. Diagnoza ofert oświatowych w środowiskach lokalnych – w kontekście potrzeb ludzi dorosłych. Starzenie się i starość w perspektywach: biologicznej, społecznej i psychologicznej. Potrzeby ludzi starszych i możliwości ich zaspokajania – systemy wsparcia*

osób starszych w Polsce i innych krajach. Wybrane problemy ludzi starszych i ich źródła. Demograficzne prognozy starzenia się ludności Polski i innych krajów europejskich. Konsekwencje starzenia się społeczeństw. Kompetencje andragoga i gerontologa.

Inny andragog w bardziej skrótowej formie zamieścił opis próby połączenia wspomnianych dwóch sposobów realizacji tego przedmiotu, a mianowicie: *1. Przedmiot i zadania andragogiki. 2. Dorosłość jako kategoria andragogiczna. 3. Tradycja teorii i praktyki andragogicznej. 4. Edukacja ustawiczna osób dorosłych – idea i realizacja. 5. Instytucje i placówki oświatowe w edukacji dorosłych. 6. Dziedziny aktywności edukacyjnej osób dorosłych. 7. Rodzina jako przedmiot zainteresowań andragogiki. 8. Nauczyciel edukacji dorosłych.*

W tych zapisach nie znalazłem jednak informacji na temat ćwiczeń terenowych, podczas których studenci istotnie poznawaliby *Instytucje i placówki oświatowe w edukacji dorosłych*. Nie będę w tym miejscu wdawał się w rozważania na temat technicznych i logistycznych możliwości realizowania takich ćwiczeń terenowych dla kilkudziesięciu studentów w jednym semestrze, na dodatek – jeśli chodzi o studia zaoczne – to przede wszystkim w soboty i niedziele. A zatem nie podejmuję się podawania jakichkolwiek sposobów praktycznych rozwiązań tych zagadnień, które w określonych warunkach poszczególnych uczelni zawsze mogą się okazać nietrafne. Natomiast pragnę się podzielić swoimi wątpliwościami, czy istotnie w ten sposób trzeba prowadzić zajęcia na przykład na specjalnościach: „nauczanie początkowe z terapią pedagogiczną”, „praca socjalna”, „animacja społeczno-kulturalna” (bowiem wykłady na tych specjalnościach są wspólne), a jeśli nie, to wedle jakiego kryterium różnicować treści wykładów i ćwiczeń z tego przedmiotu?

Aby uniknąć odpowiedzi na tego rodzaju trudne pytania, pojawia się pokusa kolejna, czy nie byłoby bardziej zasadne, aby treścią wykładów i ćwiczeń tego przedmiotu była oświata dorosłych opisywana w perspektywie porównawczej? Innymi słowy jego realizowanie polegałoby na tym, że na wykładach byłyby przedstawione rozwiązania praktyczne w dziedzinie edukacji dorosłych w wybranych krajach, a na ćwiczeniach analizowane szczegółowo podobieństwa i różnice rozwiązań organizacyjnych w poszczególnych krajach w zależności od określonych uwarunkowań społecznych, kulturowych, politycznych i związanych z tym ideologii oświatowych. Taka realizacja przedmiotu jest o tyle racjonalna, o ile wykładowca ma wiedzę na temat organizacji edukacji dorosłych w krajach Unii Europejskiej. Rzecz oczywista, że perspektywa porównawcza nie zakłada ograniczania się tylko o krajów europejskich, ale chodziłoby o opis i analizę rozwiązań światowych w zakresie edukacji dorosłych.

Również i takiej „czystej” koncepcji realizacji zajęć z andragogiki nie spotkałem w przeglądanych zapisach w USOS-sie, ale natrafiłem na wzmiankę, że problemy te będą poruszane podczas zajęć. A oto dwa przykłady takich zapisów. *Pełny opis: Zajęcia mają na celu zapoznanie studentów z podstawowymi koncepcjami i problematyką właściwą ludziom dorosłym. Program zajęć dotyczy problematyki*

pojęcia dorosłości, koncepcji rozwoju, człowieka dorosłego – fazy rozwoju, uwarunkowania aktywności edukacyjnej dorosłych, edukacji ustawicznej, alfabetyzacji, a także analizy porównawczej systemów edukacji dorosłych w wybranych krajach. Przykład drugi: Istota andragogiki jako nauki, przedmiot, teren badań, miejsce andragogiki w systemie nauk, paradygmaty teoretyczne. Uwarunkowania rozwoju człowieka dorosłego, rozumienie dorosłości w andragogice, uczeń dorosły, fazy rozwoju człowieka dorosłego. Teorie aktywności edukacyjnej dorosłych. Cele, zadania, typy i funkcje edukacji dorosłych, zadania poznawcze andragogiki ogólnej, edukacja pozaszkolna.

Kształcenie dorosłych. Wprowadzenie do dydaktyki dorosłych. Proces nauczania–uczenia się dorosłych, specyfika i cechy charakterystyczne. Nauczyciel dorosłych – facylitator? Edukacja dorosłych w wybranych krajach.

Wybór tego rozwiązania jest – podobnie jak i poprzednich – również ułomny. Moim zdaniem nie jest bowiem możliwe, aby w wymiarze 15-godzinowym przeznaczonym na ten przedmiot dokonać pogłębionych szczegółowych analiz porównawczych i trzeba byłoby się ograniczyć do powierzchownych opisów założeń ideowo-politycznych poszczególnych rozwiązań praktycznych oraz bardzo skrótowych opisów rzeczywistości edukacyjnej w poszczególnych krajach bez wnikania w szczegóły.

Jedna osoba, nie wiedząc jak wybrać z tej sytuacji, mając do dyspozycji 15 godzin wykładu, postanowiła połączyć te trzy podejścia, a nawet dodała nieco z gerontologii i w ten sposób – bardzo wyrafinowany – ujawniła swój stosunek do KRK w USOS-sie, przedstawiając taką oto treść zajęć tego przedmiotu: *Pojęcie i przedmiot andragogiki. Aksjologia edukacji dorosłych. Tradycja teorii i praktyki andragogicznej. Psychologiczne aspekty funkcjonowania ludzi dorosłych i starszych. Potrzeby kształcenia i wychowania osób dorosłych. Instytucjonalizacja badań andragogicznych. Ośrodki badań andragogicznych – stopień instytucjonalizacji. Kierunki refleksji i badań andragogicznych. Zagadnienia metodologii badań andragogicznych. Andragogika w wymiarze międzynarodowym. Program wspólnoty europejskiej Socrates – Grundtvig. Podstawy edukacji dorosłych. Cechy współczesnej edukacji dorosłych. Prawne podstawy kształcenia dorosłych. Model motywacji edukacyjnej ludzi dorosłych. Konstruowanie systemu edukacji dorosłych. Cele, treści, zasady i metody, organizacja oraz ewaluacja kształcenia dorosłych. Szkolnictwo dla dorosłych. Kurs formą edukacji dorosłych. Edukacja osób „trzeciego wieku” – uniwersytety trzeciego wieku. Edukacja na odległość. Problemy andragogiki specjalnej. Kryzysy związane z chorobą oraz procesem starzenia się. Funkcjonowanie osób dorosłych niepełnosprawnych. Kryzysy w sytuacji umierania i śmierci. Pomoc andragogiczna w przezwyciężaniu kryzysów życiowych. Problemy andragogiki pracy. Struktura standardów kwalifikacji zawodowych. Zatrudnienie w formie telepracy. Edukacyjna strategia przeciwdziałania bezrobociu. Przygotowanie do pracy i zatrudnianie osób niepełnosprawnych. Pracownicy oświaty dorosłych. Najnowsze tendencje rozwoju andragogiki.*

Będąc konsekwentną w ujawnianiu swego stosunku do KRK, skonstruowała odpowiednie zapisy „efektów kształcenia” w następującej postaci: NP2_W05 *Student ma uporządkowaną i pogłębioną wiedzę na temat subdyscyplin i specjalizacji pedagogiki, obejmującą terminologię, teorię i metodykę.* NP2_W06 *Ma pogłębioną wiedzę na temat rozwoju człowieka w cyklu życia zarówno w aspekcie biologicznym, jak i psychologicznym oraz społecznym.* NP2_W10 *Ma uporządkowaną wiedzę o celach, organizacji i funkcjonowaniu instytucji edukacyjnych, wychowawczych, opiekuńczych, kulturalnych, pomocowych, terapeutycznych, pogłębioną w wybranych zakresach.* NP2_W19 *Ma wiedzę na temat projektowania ścieżki własnego rozwoju i awansu zawodowego.* NP2_U08 *Potrafi sprawnie posługiwać się wybranymi ujęciami teoretycznymi w celu analizowania podejmowanych działań praktycznych.* NP2_U10 *Potrafi wybrać i zastosować właściwy dla danej działalności pedagogicznej sposób postępowania, potrafi dobierać środki i metody pracy w celu efektywnego wykonania pojawiających się zadań zawodowych.* NP2_U12 *Potrafi pracować w zespole; umie wyznaczać oraz przyjmować wspólne cele działania; potrafi przyjąć rolę lidera w zespole.* NP2_K03 *Docenia znaczenie nauk pedagogicznych dla rozwoju jednostki i prawidłowych więzi w środowiskach społecznych, ma pozytywne nastawienie do nabywania wiedzy z zakresu studiowanej dyscypliny naukowej i budowania warsztatu pracy pedagoga.* NP2_K07 *Jest wrażliwy na problemy edukacyjne, gotowy do komunikowania się i współpracy z otoczeniem, w tym z osobami niebędącymi specjalistami w danej dziedzinie, oraz do aktywnego uczestnictwa w grupach i organizacjach realizujących działania pedagogiczne.* NP2_K11 *Ma świadomość znaczenia profesjonalizmu, refleksji na tematy etyczne i przestrzeganie zasad etyki zawodowej; wykazuje cechy refleksyjnego praktyka.*

Oczywiście – podejrzewając ową osobę o określone intencje umieszczenia takiego zapisu i opisu tego przedmiotu w KRK – zadawanie konkretnego pytania o możliwości kompetentnego przedstawienia w 15 godzinach tak szeroko zakrojonego wachlarza problematyki andragogicznej byłoby niestosowne.

W świetle niezadowolającej oceny zarówno przedstawionych wyżej sposobów realizowania tego przedmiotu, jak również czwartej zaproponowanej przez osobę dokonującą cytowanego wyżej wpisu do USOS-sa, pojawiła mi się kolejna pokusa, aby oświatę dorosłych analizować wyłącznie w naszym kraju i to w perspektywie historycznej. A zatem, aby pokazać rozwój form edukacji dorosłych, jego ideologiczne i polityczne uwarunkowania, z szacunkiem pochylając się nad najbardziej zasłużonymi organizacjami i osobami organizującymi oświatę dorosłych w poszczególnych okresach historycznych i oczywiście w poszczególnych regionach naszego kraju. Taka realizacja przedmiotu ma tę zaletę, że uświadamia studentom fakt, iż w dziedzinie edukacji dorosłych byliśmy w niektórych przypadkach koryfeuszami, inspiratorami rozwiązań praktycznych, które były pozytywnie oceniane przez naszych sąsiadów, a nawet stanowiły dla nich inspirację do ulepszeń organizacyjnych i merytorycznych. Oczywiście gros czasu trzeba by poświęcić na przedstawienie aktualnej sytuacji edukacji dorosłych w naszym

kraju, pokazując z jednej strony zmiany, jakie zaszły w tej dziedzinie działalności społecznej w ostatnich latach, a z drugiej dokonać pogłębionej i krytycznej analizy stanu edukacji dorosłych z punktu widzenia szans i zagrożeń tejże edukacji w wymiarze społecznym i indywidualnym. Celem takiego sposobu realizacji tego przedmiotu byłoby jednocześnie uwrażliwienie i stymulowanie młodych ludzi, którzy w niedługim okresie wejdą w życie społeczne, do sensownego postrzegania oświaty dorosłych i ewentualnie włączenia się w budowę programu jej modernizacji.

Owa perspektywa historyczna pojawia się w zapisach w USOS-ie, ale nie jako jedyna. Łączy się ją bądź z zagadnieniami andragogiki, bądź oświaty dorosłych, bądź ze wszystkimi razem, jak na przykład w takim opisie: *Treści programowe: Andragogika jako nauka o edukacji dorosłych (geneza, powstanie i ewolucja nauczyciela, prekursorzy); Dzieje oświaty dorosłych w Polsce; Andragogika i jej związki interdyscyplinarne (przedmiot, zadania, działy, terminologia andragogiczna, współdziałanie andragogiki z innymi naukami); Współczesny nauczyciel andragog (przemiany modelu i funkcji nauczyciela dorosłych (oświatowca) we współczesnej rzeczywistości, miejsce, rola i zadania nauczyciela andragoga w europejskiej edukacji regionalnej społeczeństwa wielokulturowego); System kształcenia dorosłych z wykorzystaniem mediów masowych; Edukacja i integracja społeczno-zawodowa osób dorosłych niepełnosprawnych; Edukacja ludzi starszych.*

Jednakże te wszystkie sposoby realizacji przedmiotu „andragogika”, oprócz sygnalizowanego na początku tej wypowiedzi, są swego rodzaju oszustwem studentów, ponieważ nie charakteryzują nauki o edukacji dorosłych, lecz przedstawiają praktykę edukacyjną i jej realizację w postaci rozmaitych form i metod pracy z dorosłymi.

Zatem pojawia się myśl kolejna, aby dokonując przedstawienia rozwoju oświaty dorosłych jednocześnie pokazywać, jak rodziła się refleksja naukowa nad tymi działaniami praktycznymi. Kuszące jest bowiem zadanie, aby pokazywać jak postępujący wzrost liczby uczących się dorosłych wymuszał próbę odpowiedzi na pytanie czy i w jakim stopniu uczniowie dorośli różnią się od uczniów młodocianych? A jeżeli tak, to jakie konsekwencje dydaktyczne w kształceniu dorosłych pociąga to za sobą? Podobne pytania pojawiają się w przypadku nauczyciela dorosłych: kto taką funkcję pełni? (może pełnić?) czy każdy nauczyciel może być nauczycielem andragogiem? Zrodziła się więc myśl, aby ową refleksję pokazać poprzez analizę dokonań teoretycznych naszych **polskich andragogów w okresie powojennym**. Ale stanąłem przed problemem kryterium wyboru poszczególnych badaczy. Pierwszą myślą było, aby omawiać osiągnięcia poszczególnych uczonych w kolejności alfabetycznej i tu już na początku poniosłem klęskę, bowiem na literę „A” musiałbym wszystkie godziny przeznaczone na ten przedmiot poświęcić na analizę znakomitych i licznych prac andragogicznych profesora Tadeusza Aleksandra, pomijając uczonych, których nazwiska zaczynają się na inne litery alfabetu. Musiałbym więc pominąć na przykład „B” – jak Bednarczyk, „C” – jak Czerniawska, „D” – jak Dubas, „F” – jak Frąckowiak (Anna), „H” – jak Harwas,

Horyń, „J” – jak Jankowski, Jurgiel „K” – jak Kaczor, Kargul, Kurantowicz, „M” – jak Malewski, Marczuk, Matulka, Maziarz, „N” – jak Nowak (Jadwiga), „O” – jak Ostrowski”, „P” – jak Pachociński, Pólturzycki, Przybylska, „R” – jak Radlińska, „S” – jak Sapia-Drewniak, Saran, Semków, Siemieński, Skibińska, Skrzypczak, Solarczyk-Ambrozik, Solarczyk-Szwec, Stochmialek, Stopińska-Pająk, Szarota, „T” – jak Turos, „U” – jak Urbańczyk, Uziębło, „W” – jak Wachowski, Wesołowska, Wojciechowski, Wroczyński, Wujek. ...

Po odrzuceniu kryterium alfabetycznego pojawiła się pokusa kolejna, aby pokazywać rozwój oświaty dorosłych oraz jednocześnie narodziny i rozwój myśli andragogicznej. Można by przy takim podejściu pokazywać sposób myślenia andragogów próbujących tworzyć nową dziedzinę nauki, usiłować zidentyfikować ich założenia, jakie przyjmowali przy określaniu jej przedmiotu oraz – w konsekwencji – pokazać wytwór ich spekulacji intelektualnej. W ten oto sposób można wprowadzać studentów w proces teoretycznego myślenia, pokazać im jak uogólniona praktyka może stać się przesłanką do budowy teorii. Takie podejście do przedstawiania andragogiki jako dyscypliny, która – jak twierdzą niektórzy – w zasadzie ma w dalszym ciągu status naukowy *in statu nascendi*, jest o tyle interesujące, że można pokazywać drogi tworzenia dyscyplin naukowych i w ten sposób przyczyniać się do rozwoju intelektualnego studentów, nie zaniedbując przy tym zdobywania przez nich wiedzy o rzeczywistości praktycznej w zakresie edukacji dorosłych.

Jest to interesujący sposób realizacji andragogiki – ambitny i nierealny ze względu na wymiar godzin przeznaczonych na ten przedmiot. Nie dziwię się więc, że i takiego sposobu prowadzenia zajęć z andragogiki nie spotkałem.

A zatem czas na końcowe refleksje. Otóż przegląd tych zapisów treści „andragogiki” w USOS-ach w sumie nasunął mi pozytywny obraz. Po pierwsze jest to obraz bardzo zróżnicowany. Na szczęście nie udało się urzędnikom narzucić środowisku andragogów ani jednolitej koncepcji treści programowych tego przedmiotu, ani proponowanego „języka” opisów tak zwanych „efektów kształcenia”. Niemal każdy z nauczycieli akademickich realizuje własną wizję zajęć. Po drugie listy lektur, które są zalecane do studiowania, są na ogół obszerne – od kilku nawet do ponad dwudziestu i w moim przekonaniu w większości przypadków jest to dobór trafny, uwzględniający prace czołowych polskich andragogów. Po trzecie z tych wszystkich zapisów wyłania się obraz kompetentnie przygotowanych nauczycieli akademickich do prowadzenia zajęć z tego przedmiotu. Odnotowałem tylko jeden przypadek osoby, która do przedmiotu „andragogika” zaproponowała tylko trzy lektury, w tym tylko jedną książkę napisaną przez andragoga.

**University teachers' coping with the National Qualifications Framework
requirements in teaching andragogy courses**

Key words: andragogy, adult education, educational institutions and facilities, post-war Polish adult educators, USOS* records.

Summary: In the article I discuss the challenges I have faced while teaching andragogy courses at the university level over the last two decades. I believe that similar problems, dilemmas and temptations related to the coursework content and instruction modes are now being experienced also by other adult education professionals – university teachers. My position was formed by a study of several andragogy course descriptions from the USOS databases of various universities. The course descriptions imply that many of my colleagues – lecturers in andragogy – find it difficult not only to teach the subject but also to adequately describe it according to the National Qualifications Framework terms.

* USOS stands for Uniwersytecki System Obsługi Studiów (*University System for Studies Management*) – a comprehensive software system for arranging, monitoring and recording all aspects of studying and teaching processes used by multiple HEIs across Poland.

Dane do korespondencji:

Prof. dr hab. Józef Kargul

Kierownik Zakładu Pedagogiki Ogólnej i Poradownawstwa

Wydział Nauk Pedagogicznych

Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu

e-mail: j.kargul@dswe.pl

POSZUKIWANIA BADAWCZE

Artur Fabiś, Zofia Szarota

DOŚWIADCZANIE STAROŚCI: JEJ ZALETY I TRUDY – W OPINIACH SŁUCHACZY UTW

Słowa kluczowe: starość, opinie, zalety, trudy, satysfakcja życiowa.

Streszczenie: Artykuł jest doniesieniem z badań nad troskami i radościami życia w starości. Materiał badawczy stanowiły pisemne wypowiedzi 237 słuchaczy uniwersytetów III wieku (test niedokończonych zdań): *W starości najtrudniejsze jest..., Największą zaletą starości jest...* Po ich zinterpretowaniu określono podstawowe zalety życia w starości. Są nimi: możliwość swobodnego zarządzania czasem, realizacja własnych pasji i zainteresowań, doświadczenie i mądrość życiowa oraz uwolnienie się od obowiązków zawodowych i rodzinnych – swoboda i niezależność. Na drugiej szali umieszczone zostały trudy życia w starości. Głównie są to problemy zdrowotne, ale dużym problemem okazała się także samotność i pozostałe troski egzystencjalne. Wnioski z badań wskazują na to, że dla badanych seniorów starość ma więcej blasków niż cieni. Wpływ na to bez wątpienia ma zdiagnozowany w tych badaniach wysoki poziom satysfakcji życiowej słuchaczy UTW.

Wstęp

Jedną z bardziej interesujących teorii gerontologicznych jest opracowana w latach 90. XX wieku przez Margaret Baltes i Paula Baltes (1993) teoria (model) selektywnej optymalizacji i kompensacji (SOC). Jej założenia stanowią, że istotą ludzkiego rozwoju są zmiany w zdolnościach przystosowawczych zachodzące pod wpływem czynników biologicznych i oddziaływania kultury. W myśl tej teorii można wpływać na przyspieszanie bądź hamowanie postępów starzenia się poprzez podejmowanie określonych form zachowania, aktywności. Starania o satysfakcjonującą egzystencję wymagają selektywnej „inwestycji” w te obszary, które potencjalnie przyniosą człowiekowi najwyższy zysk (optymalizacja). Jednak, gdy ryzyko staje się zbyt wysokie, analizując potencjalne zyski i straty, należy wybrać pola nowej aktywności kompensujące doświadczenie utraconej satysfakcji (Zimbardo 2005). Krótko mówiąc, jednostka podąża tam, gdzie będzie czuła się komfortowo.

Zbiorowy podmiot naszych rozważań – słuchacz UTW, zgodnie z koncepcją gerontologii krytycznej (Formosa 2012) rekrutując się z warstw uprzywilejowanych społecznie¹, podejmuje formy aktywności przynoszące mu satysfakcję, poprawiające subiektywne poczucie jakości życia, poddaje się modelowaniu poprzez oddziaływanie specyficznego wytworu antroposfery – kultury uczenia się w uniwersytetach trzeciego wieku.

Założenia metodologiczne badań własnych

Podjęte przez nas w ramach projektu badawczego BS-376/P/2014 *Troski egzystencjalne ludzi starych. Uwarunkowania i strategie radzenia sobie z nimi* badania miały charakter diagnostyczno-intepretacyjny. Ich przedmiotem były opinie słuchaczy wybranych UTW. Celem badawczym było m.in. rozpoznanie przekonań o zaletach i trudach doświadczania starości jako fazy życia. Uwzględniając założenia modelu selektywnej optymalizacji z kompensacją przyjęliśmy ostrożne założenie, że w wypowiedziach i interpretacjach doświadczania tej fazy życia przez respondentów powinno wystąpić więcej określeń pozytywnie ją naczynających. Pytania badawcze dotyczyły stosunku respondentów do własnej starości, jak ją interpretują, czy widzą w tej fazie życia więcej zalet czy przysparza ona im więcej trudności? Jakie są konkretne zalety starości, jakie trudności w szczególny sposób zaznaczają się w percepcji badanych? Analiza materiału badawczego wymagała jakościowej interpretacji wypowiedzi pochodzących ze zdań niedokończonych. Badani mieli do uzupełnienia zdania *W starości najtrudniejsze jest...* oraz *Największą zaletą starości jest...* Opierając się na paradygmacie interpretatywnym (Jurgiel 2013), wsparto się modelem indukcyjnym analizy zebranych danych jakościowych. Wspomagano się programem Nvivo 11 Pro (Niedbalski 2014).

Badania przeprowadzone zostały w maju i czerwcu 2015 roku w siedmiu „zaprzyjaźnionych” z nami uniwersytetach trzeciego wieku: Jagiellońskim UTW, UTW w Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie, UTW w Chrzanowie, Oświęcimiu, Trzebini (wojew. małopolskie), Bieruniu i Mysłowicach (wojew. śląskie). Dobór grupy był celowy (wiek: 60 i więcej lat, rola aktywnego studenta UTW, dobrowolność udzielenia odpowiedzi), okolicznościowy. Kwestionariusze do wypełnienia otrzymały 262 osoby. Zdania niedokończone uzupełniali wszyscy obecni w UTW w dniu badania. Do analizy zakwalifikowano 237 osób spełniających wcześniej założone kryteria.

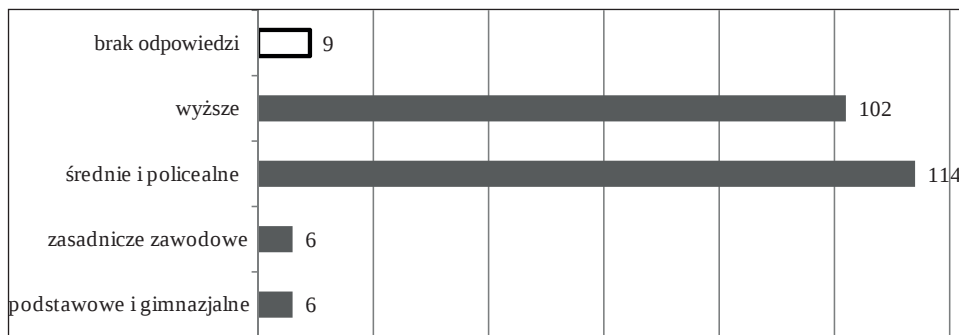
¹ Marvin Formosa, poruszając wątki stanowiące podstawy krytycznej gerontologii edukacyjnej (CEG) twierdzi, że badania nad edukacją osób starych obejmują niemal wyłącznie osoby pochodzące z klasy średniej, o wysokich kompetencjach wyjściowych (co najmniej średnie wykształcenie), zdrowych i wywodzących się z dominującej grupy etnicznej. Badacze koncentrują się na pozytywnych aspektach uczenia się seniorów, unikając analizy skutków negatywnych.

Charakterystyka uczestników badań w aspekcie czynników konstytuujących poczucie satysfakcji życiowej

Badania właściwe poprzedzone zostały prośbą o przedstawienie podstawowych informacji o sobie (płeć, wiek, wykształcenie) oraz kilkoma pytaniami z 5-stopniową skalą typu Likerta definiującą postawę względem określonych stanów czy zjawisk.

Uczestnicy badań mieścili się w przedziale wiekowym od 60 do 89 lat. Mediana wieku wyniosła 66 lat. Kobiety stanowiły 97% badanej grupy. Aktywność zawodową podtrzymywało 12 osób (5,06%), pozostali nie pracowali.

Rozkład danych charakteryzujących wykształcenie wskazuje, że w badaniach uczestniczyły osoby z każdym poziomem wykształcenia: od podstawowego i gimnazjalnego (6 osób, 2,53%), poprzez średnie i policealne (łącznie 114 osób, tj. 48,10%), po wyższe (102 osoby, 43%). Dane zgrupowano na wykresie 1.



Wykres 1. Wykształcenie badanej grupy

Źródło: badania własne.

Wyjaśnieniem obecności osób z wykształceniem niższym niż średnie jest fakt, że UTW o środowiskowej formule pracy decydują się na model edukacji otwartej i nie stosują przy rekrutacji kryterium minimalnego poziomu wykształcenia na poziomie matury.

Zaledwie 26 osób (10,97%) było mieszkańcami wsi. Pozostali uczestnicy badań mieszkali w miastach różnej wielkości, połowa z nich w Krakowie (118 osób, tj. 49,79%). Od 11 respondentów (4,64%) nie uzyskano odpowiedzi na to pytanie.

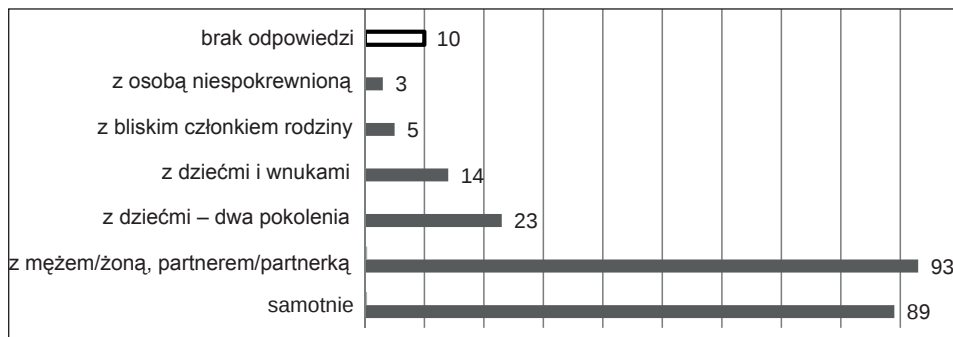
Badani największe zadowolenie wyrazili na temat swojej sytuacji mieszkaniowej – dotyczy to 146 osób, czyli 61,60% ogółu. Ponadto 50 osób, czyli 21,09% określiło swoje zadowolenie jako bardzo wysokie. Niezadowolonych z warunków mieszkaniowych było 10 osób (4,22%). Nie udzieliło odpowiedzi na to pytanie 8 respondentów (3,37%).

Seniorzy byli zadowoleni (111 osób, niemal 47%) i bardzo zadowoleni (37 respondentów, czyli 15,71%) z jakości obecnego życia rodzinnego – tak zadeklarowało 62,44% ogółu (łącznie 148 osób). Opinię w sformułowaniu „średnio”

wyraziło 23,63%, czyli 56 spośród pytaných. Niezadowolonych i zdecydowanie niezadowolonych było 8,02%, czyli 19 osób. Można zatem wnioskować, że satysfakcja z życia rodzinnego konkretnych słuchaczy UTW jest wysoka, a życie rodzinne nie dostarcza im większych trosk.

Posiadanie dzieci zadeklarowało 212 osób (89,45%), wnuków – 169 (28,69%), prawnucząt 11 osób (4,64%).

Pomimo to 93 uczestników badań (39,24% ogółu) prowadziło jednopokoleniowe gospodarstwa domowe, najczęściej z mężem/żoną, partnerem/partnerką. Niewiele mniej, bo 89 osób, tj. 37,55% respondentów, mieszkało samotnie. Z dziećmi mieszkali 23 osoby (9,7%). W rodzinach wielopokoleniowych żyło 14 osób, co stanowiło 5,91% ogółu. Z innym członkiem rodziny niż wymienieni wyżej mieszkali 5 osób (2,11%), z osobą niespokrewnioną 3 badanych (1,26%). Nie udzieliło odpowiedzi na to pytanie 10 osób (4,22% ogółu). Powyższe dane zilustrowano za pomocą wykresu 2.

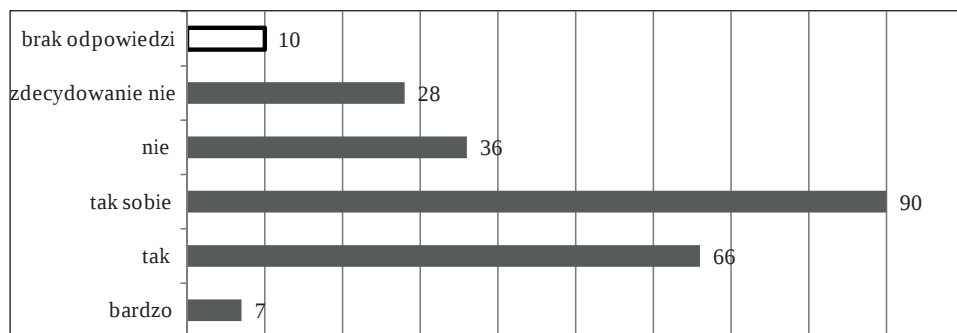


Wykres 2. Rodzaj gospodarstwa domowego

Źródło: badania własne.

Z pewnością jedną z cech najbardziej różnicujących słuchaczy UTW od pozostałych seniorów jest ich uposażenie. Biorąc pod uwagę medianę wieku wynoszącą 66 lat, można było założyć, że przynajmniej połowa badanych będzie zadowolona z wysokości budżetu pozostającego do ich konsumpcji. Osoby w wieku 60–74 lat zazwyczaj dysponują maksimum dochodu do wyłącznej dyspozycji. Zadowolonych ze swoich dochodów były łącznie 73 osoby (30,80%), w tym 7 osób, co stanowi 2,95% – bardzo². Niezadowoleni z wysokości dochodów stanowią 64-osobową grupę (27%), z czego 28 osób, czyli 11,8% wyraziło zdecydowane niezadowolenie. Najliczniejsza, 90-osobowa grupa – prawie 40% – określiła swoje zadowolenie z dochodów jako „takie sobie”. Nie udzieliło odpowiedzi na to pytanie 10 osób (4,22%). Informacje te zawarte zostały na wykresie 3.

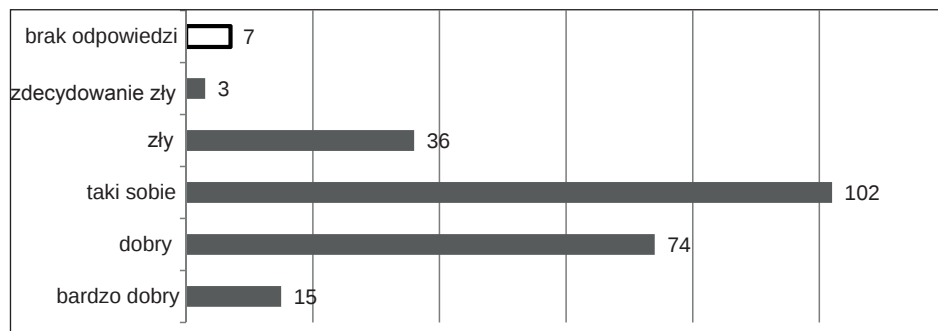
² Dla generalnej populacji polskich seniorów wskaźnik zadowolenia z dochodów kształtuje się na poziomie 17,9%, zob. Kijak, Szarota 2013, s. 18.



Wykres 3. Zadowolenie z dochodów

Źródło: badania własne.

Poziom samooceny stanu zdrowia jest wyższy niż w generalnej populacji osób starszych. Swoje bardzo wysokie i wysokie zadowolenie ze stanu zdrowia deklaruje 89 spośród badanych osób, czyli 37,55% ogółu. Dla badań ogólnopolskich GUS (*Emerytura i renty...* 2012) wskaźnik ten wyniósł 26,9%. Dla 102 respondentów (43%) jest ono średniej jakości (próba ogólnopolska 41,5%), kolejne 39 osób (16,46%) wyraża swoje niezadowolenie i głębokie niezadowolenie z jego stanu (przy wartościach dla ogółu polskich seniorów w 2011 roku: 31,5%). Nie odpowiedziało 7 respondentów (2,95%). Samoocenę stanu zdrowia zilustrowano za pomocą wykresu 4.

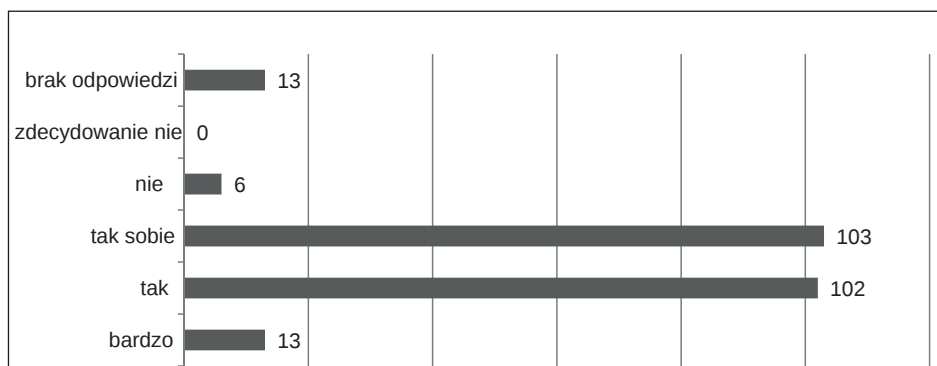


Wykres 4. Samoocena stanu zdrowia

Źródło: badania własne.

Na pomyślne starzenie się składa się kilka cech. Wśród nich długie życie w zdrowiu psychicznym i fizycznym, wysoki poziom funkcjonowania poznawczego, kompetencje społeczne i produktywność, sprawowanie kontroli nad własnym życiem oraz satysfakcja życiowa (Baltes, Baltes 1993). Renata Konieczna-Woźniak (2012) pisze o kompromisowym zachowaniu adaptacyjnym, które pozwala człowiekowi zachować satysfakcję z życia.

Rozkład uzyskanych odpowiedzi wskazuje, że słuchacze UTW reprezentują wysoki poziom zadowolenia z osiągnięć swojego życia. Bardzo zadowoleni i zadowoleni stanowią 115-osobową grupę (48,52%). Osób średnio usatysfakcjonowanych było 103 (43,46%). Negatywny bilans dotyczy 6 osób (2,53%). Nikt nie wskazał odpowiedzi „zdecydowanie negatywnie”. Nie uzyskano odpowiedzi od 13 osób (5,48% ogółu). Rozkład odpowiedzi zawarto na wykresie 5.



Wykres 5. Poziom satysfakcji z całego swojego życia w samoocenie słuchaczy UTW

Źródło: badania własne.

Wyniki te zdają się potwierdzać tezę o ścisłym związku aktywności edukacyjnej z satysfakcją życiową. Dodatni bilans życia czyni je bardziej aktywnym, zaangażowanym, także w sferze poznawczej i społecznej.

Największą zaletą starości jest...

Aby poznać sądy słuchaczy UTW o przeżywanej przez siebie fazie życia skierowano do nich prośbę o uzupełnienie zdania: *Największą zaletą starości jest...*

Nie podzieliło się swymi przemyśleniami na ten temat 19 osób. Wśród nich 12 nie udzieliło żadnej odpowiedzi. Dwie kolejne napisały: *Nie czuję się stara, więc nie wiem* (65 lat). Kolejna napisała: *Nie znam problemu* (kobieta, 67 lat). Dodatkowo 7 osób uznało, że starość nie ma zalet, w tym 65-letni architekt wypowiedział się emocjonalnie: *brak potrzeb materialnych, tzn. ubrań, wyjazdów, po co? gdzie?!*

Wśród pozostałych 218 uzyskanych wypowiedzi wystąpiły zarówno lakoniczne, jednowyrazowe, np. *spokój*, *doświadczenie*, jak i rozbudowane, zawierające łącznie kilka kategorii, jak np. (z zachowaniem oryginalnej pisowni):

- *Czas spełniania wszystkich marzeń porzuconych w okresie młodości przez okoliczności życiowe.*
- *Dojrzałość w ocenianiu własnego życia, pogłębianie się odpowiedzialności za czyny i słowa, rozwój świadomości, że tylko na sobie można polegać.*

- *Doświadczenie życiowe i jak trzeba umiejętność podzielenia się z nim, pocieszenie, życzliwość, chęć bycia między ludźmi i koniecznie dobry humor.*
- *Zobojętnienie na różnego rodzaju drobiazgi, które kiedyś spędzały sen z powiek. Staram się pamiętać rzeczy przyjemne, do przykrych nie wracać i akceptować wszystkich takimi jakimi są nie wchodząc im w drogę i niekoniecznie ich kochać.*
- *Zaakceptowanie siebie taką jaka jestem i z tym się pogodzić, oraz umiejętność zjednania przyjaciół i to samych tylko życzliwych.*

Uzyskane odpowiedzi skatalogowano, tworząc pulę możliwych znaczeń, uzyskując w ten sposób osiem „koszy pojęciowych” (tab. 1).

Tabela 1. Zalety starości – kategorie pojęciowe

„Kosz”	Kategoria	Liczba wypowiedzi
	Czas uwolniony	77
	Zainteresowania i pasje	71
	Doświadczenie, mądrość życiowa	58
	Niech żyje wolność i swoboda	50
	Spokój, bezpieczeństwo	27
	Radość życia i zdrowie	24
	Rodzina i przyjaciele	23
	Teraz ja, czyli samorealizacja	17

Źródło: opracowanie własne.

Niektóre kategorie występowały łącznie. Przykładowo wypowiedź: *Mieć wolny czas dla rodziny i przyjaciół* zaliczono do kosza pojęciowego „Czas uwolniony” oraz „Rodzina i przyjaciele”. Podobnie elementy wchodzące w stwierdzenie: *Realizowanie swoich marzeń z młodości, pomaganie wnukom, dzieciom, samorealizacja* zasilili dwa kosze pojęciowe: „Rodzina i przyjaciele” oraz „Teraz ja, czyli samorealizacja”.

Kosz I. Czas uwolniony

Największą zaletą starości jest **czas wolny**. Tę kategorię wskazało łącznie 77 uczestników badań. Wypowiedzi „podzieliły się” wewnętrznie. I tak: *Dużo czasu, czas, wolny czas; Brak ciągłej presji czasu i gonitwy; Czas na wszystko* – to wartość cenna dla 46 osób. **Czas dla siebie** – to następne 13 wskazań: *W końcu duuuuuużo czasu dla siebie!!!!; Dużo czasu, który można dla własnej potrzeby wykorzystać*. Dalsze 18 wypowiedzi wskazywało na swoiste „zarządzanie czasem” – w tym przypadku narratorzy pisali o czasie dla przyjaciół, czasie na obserwację *jak rosną wnuki*, o *braku czasu z powodu podejmowanej aktywności itp.* Jedna osoba pesymistycznie stwierdziła, że zaletą starości jest: *czas wolny, którego jednak nie zawsze da się wykorzystać ze względu na bariery finansowe*.

Syntetyzując tę kategorię, należy wskazać, że sam ilościowy wymiar czasu był dla respondentów istotną wartością, niemniej znacząca grupa uszczegółowiła, w jaki sposób pożytkuje, zagospodarowuje jego zasoby na zainteresowania i hobby, realizację marzeń. Rozwinięcie tego wątku ma miejsce przy okazji analizy semantycznej kosza pojęciowego „Zainteresowania i pasje”.

Kosz II: Zainteresowania i pasje

Utworzono kategorię pojęciową złożoną z 71 wypowiedzi. Włączono tu określenia odnoszące się do spełniania odłożonych marzeń, realizowania zainteresowań i pasji, korzystania z dóbr kultury, rozwijania talentów, podróży i wycieczek, uczestnictwa w edukacji: *Możliwość pogłębienia wiedzy w dostępnych instytucjach i korzystanie z licznych dóbr kultury; Poszerzenie, pogłębienie zainteresowań, znalezienie sobie zajęcia dla siebie; korzystanie z wiedzy, której dostarcza nam Internet; Spotkanie w UTW w różnych sekcjach; Aktywny tryb życia, podróże, rozwijanie swych talentów; Możliwość uczestnictwa w różnych formach oferowanych seniorom; Możliwość realizacji niespełnionych marzeń i pasji; ...czytanie, komputer; rozwijać swój umysł i móc być na bieżąco z interesującymi problemami; zwiedzanie świata; wycieczki, kino, teatr, spotkania towarzyskie; zainteresowania; pasje, hobby; ...realizowanie swoich marzeń, na które nie miałam czasu, jak pracowałam; ...robienie rzeczy, na które w młodości go (czasu) brakowało; Czas na marzenia i bycie zdrowym (w rozumieniu, jak się zdaje – dbania o własne zdrowie – przyp. Z.S.).*

Kosz III. Doświadczenie, mądrość życiowa

Fazę życia, jaką jest starość, cechować powinna transcendencja. Rozkład wieku wskazuje, że nie wszyscy badani doświadczyli tego, co właściwe – pożytkując się określeniem Jana Amosa Komeńskiego (1973) – starcom „posuniętym”, czyli tym, którzy *weszli już w dojrzałą starość i śpieszą się, by dokończyć tych prac, jakie im pozostały*. Owych starców cechować powinny: *powaga obyczajów, zachowanie zdrowego umysłu, nienaganne zachowanie*. Mają oni być niczym zwierciadło cnót, filar porządku, mają być aktywni w nawoływaniu do wszystkiego, co dobre. (...). *Być naprawdę mądrym: rzetelną posiąść mądrość, rzetelnie mówić, rzetelnie działać*. Nieco młodszy od nich, będąc w klasie pierwszej Scholi Senii (szkoły starości): *Wkraczających w próg starości i robiących przegląd swych obowiązków (wykonanych i czekających na wykonanie)*, mają bilansować swoje życie (s. 267–282). Czy uczestnicy naszych badań podjęli się tych zadań? Cytowane w dalszej części opracowania wypowiedzi wskazują, że tak. W 58 wypowiedziach zawarte zostały refleksje wskazujące na docenienie doświadczenia i mądrości życiowej. W tym dla 40 osób cennym walorem starości jest *doświadczenie (życiowe)*, którym można się podzielić np. z młodymi; *doświadczenie życiowe i jak trzeba umiejętność podzielenia się nim*, życzliwość okazywana innym ludziom. *Mądrość lub wiedza (życiowa)* to cecha istotna dla 16 respondentów.

Dystans do wielu spraw jest istotny dla 9 spośród wypowiadających się: *dystans do życia; do pewnych rzeczy do wszystkiego; do wyścigu szczurów, dystans do wielu spraw*. Zadania ważne dla 5 badanych to: **Pogodzenie się z nieuchronnym, ze zmianami zachodzącymi w sobie; Zaakceptowanie siebie taką jak jestem**. Dwie osoby napisały, że najcenniejsza jest **dojrzałość psychiczna i intelektualna** oraz **Dojrzałość w ocenianiu własnego życia, pogłębianie się odpowiedzialności za czyny i słowa, rozwój świadomości, że tylko na sobie można polegać**. Wśród pozostałych jednostkowych cech znalazły się: **Poczucie spełnienia; Cierpliwość; Możliwość odejścia; Bogactwo przeżyć; Wspomnienia** (dwukrotnie); **Myśl pozytywna o spełnieniu się; Ocena życia z perspektywy czasu; Myślenie inaczej, głębiej, mądrzej, przewidująco**.

Kosz IV: Niech żyje wolność i swoboda, czyli nie wstajemy do pracy, mamy swoje dochody, robimy co chcemy

Istotną cechą życia na emeryturze jest **wolność**. Zaletę tę wymieniło 36 osób. Najcelniej ilustruje ją wypowiedź: *Nie wstajemy do pracy. Mamy swoje dochody. Robimy co chcemy*. Określenia towarzyszące tej cesze są następujące: *To, że nie muszę, ale mogę; Nic nie muszę; Brak codziennych obowiązków zawodowych; Wolność w wyborach; Że nic nie muszę a wszystko mogę; Mniej obowiązków; Nie trzeba już pracować; Mogę myśleć co chcę; To, że niczego nie muszę a wszystko mi wolno; To, że nic nie musimy a autorytety poszły w siną dal*.

Niezależność, jako zaletę starości, wymieniło 14 respondentów. Czasem respondenci łączyli ją z samodzielnością: **samodzielność, bez konieczności korzystania z opieki osób trzecich**. Pięciokrotnie wymieniona została **swoboda** (w działaniu), raz całkowite **decydowanie o swoim życiu**.

Kosz V: Spokój i bezpieczeństwo

Poza tytułową zaletą starości, czyli **spokojem**, wśród 18 propozycji respondentów pojawiły się określenia: **możliwość odpoczynku; mniej obowiązków; stabilizacja; życie na zwolnionych obrotach; zwolnienie tempa życia; brak pośpiechu; brak nerwowości; brak stresu; święty spokój**.

Starsi ludzie cenią poczucie bezpieczeństwa. Szczególną uwagę przywiązują do bezpieczeństwa finansowego. Świadczy o tym 9 kolejnych wypowiedzi: *Stabilizacja finansowa; Brak trosk finansowych; Mamy swoje dochody; W dzisiejszych czasach to jednak stała emerytura, ale nie głodowa! Nie muszę martwić się, że braknie mi na potrzeby materialne w wychowaniu dzieci; Samowystarczalność; Stała emerytura*.

Kosz VI: Radość życia i zdrowie

Nie dziwi wskazanie na **zdrowie i sprawność** jako cenne wartości (9 razy): *bycie zdrowym; Zdrowie; sprawność (umysłowa)*. Jedna osoba zaznaczyła, że *trzeba robić wszystko, aby nie czuć się starym*.

Dla kolejnych 9 respondentów ważne i cenne jest **poczucie humoru**: *koniecznie dobry humor*, dla 6 **pogoda ducha i uśmiech**, dla 4 radość z życia: *cieszenie się życiem; że owa (starość) jest; cieszyć się chwilą*. Dwie osoby wskazały na umiejętność **docenienia drobnych przyjemności**. Swoistym podsumowaniem tej części opracowania jest wypowiedź racjonalna i celna: *Jeśli jest zdrowie i względne finanse to radość życia*.

Kosz VII: Rodzina i przyjaciele

Z analizy kolejnej grupy 23 wypowiedzi wynika, że istotną kategorią jest spełnianie się na polu rodzinnym i towarzyskim: *...poświęcić na zabawę z wnukami; ...na przemyślenia i dzielenie się spostrzeżeniami z rodziną; ...na spotkania z ludźmi; Cieszyć się dziećmi i wnukami; Obserwować jak się rozwijają i zmieniają wnuki; Być wśród ludzi; Otwartość na drugiego człowieka, umiejętność zjednania przyjaciół i to samych tylko życzliwych; ...podzielenia się doświadczeniem, pocieszanie, życzliwość* okazywana innym ludziom. Postawy altruistyczne nieobce są kilkorgu spośród respondentów: *można pomóc rodzinie; wnukom; dzieciom; udzielać się; służyć radą bliskim; być dyspozycyjnym dla innych; można pomóc ludziom; prowadzić wolontariat, działać społecznie; otwartość na drugiego człowieka*.

Kosz VIII. Teraz ja, czyli samorealizacja

Egoistyczne starania o dobrostan nie są niczym nagannym. Starsi państwo (17 osób) bez skrępowania pisali o tym, że chcą i mogą *zająć się swoją osobą; zająć się sobą*. Pisali o samorozwoju, samorealizacji, spełnianiu się poprzez pasje i zainteresowania, o tym, że nareszcie jest: *możliwość zrobienia tego, co odkładam na później lub nie myślałem, że to będę robił; Realizowanie swoich marzeń z młodości; Realizacja niespełnionych marzeń i pasji; Możliwość realizowania własnych planów; Że mogę zająć się swoją osobą* (dwukrotnie); *Korzystanie z dobrodziejstw; Korzystanie z życia; Możliwość życia według własnego planu*.

Analiza tych wypowiedzi podpowiada, że można by je włączyć do kategorii „Zainteresowania i rozwój”, niemniej badani zaznaczali, że chodzi im wyrażnie o wątki dotyczące wyłącznie ich. Dlatego zdecydowano o wyodrębnieniu tej subkategorii. Ponadto wypowiedzi te zdają się sugerować, że ich autorzy znajdują się w fazie życia zwanej przez starożytnych Chińczyków „wiekiem upragnionym” (Rembowski 1984).

W starości najtrudniejsze jest...

Aby dowiedzieć się jakie trudności życiowe są z perspektywy słuchaczy UTW najbardziej uciążliwe, poproszono o dokończenie zdania: *W starości najtrudniejsze jest...* Spośród respondentów 5 osób nie dało odpowiedzi w ogóle, a 4 osoby uzasadniły swój brak odpowiedzi następująco: *Nie wiem; Nie mam zdania, nie czuję się staro; Nie znam problemu; Nie czuję się staro, więc nie wiem*.

Tabela 2. W starości najtrudniejsze jest... – kategorie pojęciowe

„Kosz”	Kategoria	Liczba wypowiedzi
	Utrata zdrowia i brak akceptacji zmian w cielesności	131
	Samotność	55
	Pozostałe troski egzystencjalne	33
	Trudności w relacjach z innymi	18
	Trudności życia codziennego	16
	Brak akceptacji starości	14
	Oslabiona kondycja psychiczna	10
	Niedogodności finansowe	9

Źródło: opracowanie własne.

Pozostało zatem 228 wypowiedzi uczestników UTW dotyczących trudów ich życia. Posortowano je na 8 „koszy pojęciowych”. Wyodrębnione kategorie stanowią spójne obszary egzystencji generujące trudności życia w starości. Są to: fizyczność (cielesność), samotność i pozostałe troski egzystencjalne, zaburzone relacje społeczne oraz rodzinne, trudy życia codziennego, brak akceptacji starości, słaba kondycja psychiczna oraz niepewność finansowa.

Wiele odpowiedzi łączyło w sobie różne elementy znaczeniowe. Zdecydowana większość zdań została dokończona tylko jednym określeniem. Inne, choć odnosiły się do jednego obszaru problemów doświadczanych w starości, zawierały szereg określeń, np.: *Wyżywić się, zapłacić opłaty za czynsz, prąd, gaz i telefon a także wykupić lekarstwa, trzeba się mocno zastanowić na co wydać środki, wiadomo, że w pierwszej kolejności opłaty, potem jedzenie a recepty najczęściej rzucam w kąt, dopiero jak coś zostanie z poprzedniego m-ca to wykupuję najważniejsze leki, a co z relaksem jakimś, wypoczynkiem, nici bo nawet nie stać mnie na 200 zł na wyjazd do koleżanki nad morze*. Część wypowiedzi łączyła w sobie wiele kategorii trudów życia w starości: Niepełnosprawność umysłowa, fizyczna, bieda.

Kosz I. Brak akceptacji zmian w cielesności

Zmiany fizyczne związane z upływem czasu oraz pojawiające się dolegliwości i choroby stanowią poważny problem w starości (Halicka 2004; Łaszyn, Szarota 2012; Chabior 2015). Pod względem liczby wskazań respondentów spośród aspektów życia w starości obniżających poziom satysfakcji należy wymienić przede wszystkim stan zdrowia i negatywne zmiany fizyczne, na które wskazał co drugi badany. Stan zdrowia jest wartością często uznawaną za najwyższą przez osoby najstarsze (Zych 1999; Bugajska 2012). Nie jest więc zaskakujące, że obawa przed utratą czy nawet ograniczeniem tej wartości staje się kluczowym problemem w starości. Jest to kategoria obszerna, jeśli chodzi o różnorodność odniesień zawartych w wypowiedziach i najczęściej wskazywana przez respondentów (131).

Pierwszą, najliczniejszą grupą (74 osoby) dostrzeganych niedogodności fizycznych jest **utrata zdrowia**/pojawienie się chorób oraz związana z tym stanem konieczność leczenia się, stąd dominacja w wypowiedziach dwóch pojęć: **choroba** i **zdrowie** (jego brak). W konsekwencji odniesienie do chorowania skutkowało także wzmiankami o niewydolności służby zdrowia i trudach procesu leczenia. Pojawiały się także głosy wskazujące nie na bezpośrednią utratę zdrowia, lecz na konieczność dbania o siebie, na podejmowane ograniczenia, mające na celu zapobieżenie pojawieniu się schorzeń.

Drugi zbiór w tej kategorii tworzyły wypowiedzi wskazujące na utratę czy ograniczenia kondycji fizycznej w późnej dorosłości. Wykorzystane przez badanych opisy koncentrowały się wokół pojęć: **postępująca niesprawność**, **pokonanie niedomagań fizycznych**, **fizyczna niezaradność** czy **gwałtowny spadek sił**. Seniorzy pisali o ograniczeniach fizycznych, niepełnosprawności, braku sił, braku ochoty na aktywność fizyczną, słabości (37 osób).

Ostatnia grupa wypowiedzi (20 osób) odwoływała się bezpośrednio do zjawiska zależności od drugiego człowieka. Określenia, jakich użyli respondenci, to między innymi: **bezsilność**, **bezradność**, **nieporadność**, **niedołęstwo**. Seniorzy widzieli utratę swojej niezależności, ale bali się także pozostania bez opieki – we własnym domu lub w instytucji opiekuńczej. Emocjonalne wypowiedzi świadczą o wadze tego problemu. Wyczytać więc można takie określenia jak: **porzucenie**, **ubezwłasnowolnienie**, **uzależnienie od innych ludzi**, **bez opieki**.

Kosz II. Samotność

Samotność (izolacja) jest podstawową troską egzystencjalną, szczególnie dotkliwą w starości (Dubas 2000; Yalom 2008; Zych 2009; Fabiś 2015). Badani określali to uczucie na wiele sposobów: *bycie samym*; **osamotnienie**; *samotne życie*. Przy wymienianiu zjawiska samotności seniorzy dopisywali także okoliczności tej samotności, np. **cierpienie w samotności**; *życie w samotności po śmierci małżonka*; *pozostawanie samotnym w „czterech ścianach”*; *jak nie ma się do kogo odezwać w domu*; *jak nie ma bliskiej osoby, z kim można porozmawiać*. Samotność rozumiana jest przez seniorów jako stan odosobnienia, niechcianej **izolacji od innych**, ale można przypuszczać, że samotność ma też charakter izolacji egzystencjalnej, izolacji od świata zewnętrznego, pozostanie niezrozumiałym przez innych (a nawet przez samego siebie), życia w „innym wymiarze”. Pojawienie się 55 kodów przy 228 wypowiedziach oznacza, że prawie co czwarty pytany wskazuje na samotność jako kluczowy problemem starości.

Kosz III. Troski egzystencjalne

Pozostałe (poza samotnością/izolacją) troski egzystencjalne (Yalom 2008; Zych 2009; Fabiś 2013) stanowią trzecią kategorię trudności życiowych w starości z perspektywy słuchaczy UTW. Takiego wskazania dokonało 33 respondentów. W skład trosk egzystencjalnych wchodzi lęki będące konsekwencją rozmyślań nad **upływem czasu**, **brakiem sensu** i perspektyw dalszego życia, poczuciem bycia nieprzydatnym, stratami bliskich, cierpieniem, niepewnością egzystencji oraz

bezpośrednim lękiem przed śmiercią. Seniorzy swoje dyskomfortowe odczucia natury egzystencjalnej określali następująco: *brak sensu życia, poczucie bycia niepotrzebnym, cierpienie, zmiany duchowe, obawa przed utratą godności, lęk przed śmiercią, poczucie niepewności, straty bliskich i upływ czasu*. Ta ostatnia troska wraz z poczuciem bycia niepotrzebnym, brakiem sensu życia oraz stratami bliskich stanowią trzon egzystencjalnego bólu.

Kosz IV. Trudności w relacjach z innymi

Utrudnienia w kontaktach z bliskimi stanowią poważne zagrożenie w rozwoju człowieka na każdym etapie jego życia. Badani uczestnicy UTW także zwrócili uwagę na istotę i znaczenie kontaktów społecznych. Niektórzy podkreślali trudności w relacjach rodzinnych: *brak prawdziwych więzi rodzinnych; brak reakcji naszych najbliższych na nasze zachowania*. Inni wskazywali na wszelkiego rodzaju doświadczane formy niekorzystnych relacji międzyludzkich, takich jak: *zobojętnienie, lekceważenie, brak serdeczności, brak porozumienia z innymi, odrzucenie, brak zrozumienia, brak zainteresowania ze strony otoczenia oraz brak kontaktów towarzyskich*.

Kosz V. Trudności życia codziennego

Problemy życia codziennego stanowią zróżnicowaną, co do wskazywanych trudności, kategorię dostrzeganą przez 16 osób. Można tu wyróżnić trzy obszary. Po pierwsze są to **zmagania z czynnościami dnia codziennego**: *naprawa sprzętu; nie przejmowanie się drobiazgami; oczekiwanie do specjalisty* (wątek opieki medycznej pojawia się często), *przyznanie się do swoich warunków życia*. Ale są też bardziej uogólnione wypowiedzi, wskazujące, że najtrudniejsze w starości jest życie; *udźwignięcie codzienności* czy *radzenie sobie z codziennością*. Drugim obszarem jest nadmiar czasu wolnego. Respondenci piszą o **braku zainteresowań**, rozrywek, braku umiejętności organizowania sobie czasu, a nawet **trudnościach życia bez obowiązków**. Trzeci zakres to niedostosowanie do współczesności, czy jej nieakceptacja, nienadążanie za zmianami.

Kosz VI. Brak akceptacji starości

Brak zaakceptowania własnego starzenia się nie jest powszechnym problemem badanych słuchaczy UTW, skoro tylko 14 uczestników badań podnosiło tę kwestię (por. Szarota, Łaszyn 2012). Akceptacja starości to pogodzenie się ze swoim wiekiem, ze zmianami w wielu aspektach życia, a konsekwencją jest konieczność i umiejętność przystosowania się do nowych warunków. Przy okazji **braku akceptacji starości** pojawia się często odniesienie do przemijania, skończoności. Analizowana grupa słuchaczy UTW wyrażała bezpośrednio i świadomie swoje lęki i niepokoje związane z brakiem akceptacji swojego wieku. Czasami o braku akceptacji własnej starości wnioskować można było z pośrednich określeń jak: *Spojrzenie w lustro; Odbicie niezgodne z tym co w środku; Pokonywanie starości; Przyznanie się do swojego wieku i innych warunków życia; Oddalanie się od poprzedniego stylu życia; Zaakceptowanie, że już nic nie będzie tak jak w młodości; Świadomość, że już nie można wykonywać dawnych zajęć* czy dosadnie: **Brak młodości**.

Kosz VII. Kondycja psychiczna

Kondycja psychiczna jest oczywistym przedmiotem troski osób aktywnych edukacyjnie (Stuart-Hamilton 2005; Hill 2006; Steuden 2011). Naturalnym uczuciem jest lęk przed utratą swojej sprawności intelektualnej, dlatego też dla 10 seniorów trudem w starości jest: *brak sprawności (...) psychicznej, coraz bardziej zmniejszająca się sprawność (...) psychiczna, brak sprawności intelektualnej, niepełnosprawność umysłowa, demencja, zapominanie, radzenie sobie z (...) brakami pamięci*. W wypowiedziach dostrzec można obawy przed utratą aktywności umysłowej: *brak aktywności psychicznej, zmobilizować się do aktywności (...) umysłowej, utrzymanie pełnej sprawności (...) psychicznej*. W wypowiedziach sprawność/aktywność psychiczna często łączona była ze sprawnością fizyczną.

Kosz VIII. Niedogodności finansowe

Problemy finansowe (Mossakowska i inni 2012; Fabiś, Tomczyk 2015; Wawrzyniak 2015) są ostatnią wyróżnioną kategorią z zakresu trudności życia w starości. Dla większości uczestniczących w naszych badaniach słuchaczy UTW nie jest to problem (por. Kijak, Szarota 2013), jednak 9 osób wskazało na trudności finansowe. Szczególnie podkreślane było **niskie uposażenie emerytalne**. Padły także określenia jak: *bieda* czy *niewystarczające środki finansowe na godne życie*. Zauważyć jednak należy, że więcej osób, bo 64, wyraziło swoje niezadowolenie z warunków finansowych w odpowiedzi na pytanie poddane przez nas analizie wcześniej (zob. wykres 3). Wydaje się, że jednak dla tych osób troski finansowe nie są przesądzające i podstawowe, skoro nie zostało powtórnie przywołane w teście niedokończonych zdań.

Wnioski

Odnosząc się do zaproponowanych przez Jerzego Halickiego obrazów starości (2010), można stwierdzić, iż badana grupa czynnych edukacyjnie seniorów wpisuje się w *obraz starości jako konieczności dopasowania się*. Z jednej strony są świadomi zmian zachodzących w organizmie, to często nie do końca je akceptują. Z wypowiedzi emanuje optymizm, radość z życia w późnej dorosłości i dostrzeganie wielu jego wartości – np. bogactwa czasu wolnego. Jakość życia zależy nie tylko od losu, ale także od jednostki – stąd wysoka aktywność w starości. Do starości trzeba się po prostu dopasować. Z drugiej jednak strony nie znika obawa przed troskami życia, głównie odnoszącymi się do stanu zdrowia i poprawnych relacji społecznych – taki obraz utworzyły wypowiedzi badanych słuchaczy UTW i jest on bardzo bliski charakterystyce przypisywanej przez Halickiego do typu starości, której głównym zadaniem jest konieczność dopasowania się.

Uczestnicy badań częściej wypowiadali się o zaletach okresu życia, w którym się znajdują aniżeli o troskach z nim związanych. Warto odnotować, że część respondentów demonstrowało swoją niezgodę na zaliczanie ich do kohorty osób doświadczających starości, co może oznaczać brak akceptacji własnej późnej dorosłości. Czas wolny oraz możliwość realizacji swoich zainteresowań i pasji jako największe zalety w starości wyrażone przez znaczną część, bo 2/3 objętych badaniami, okazały

się dla pozostałych troską – wskazywali oni na nieumiejętność organizacji własnego czasu (*nadmiar czasu*) i odczuwanie samotności.

Największą troskę w starości – utratę zdrowia i trudności z akceptacją zmian fizycznych, utratę kondycji wydaje się kompensować doświadczenie i mądrość życiowa – atrybuty dojrzałości, a także poczucie wolności, spokoju i bezpieczeństwa.

Jednakże dojrzała starość ciągle konfrontuje się z troskami egzystencjalnymi: lękiem przed śmiercią, cierpieniem, upływającym czasem, na co zwracają uwagę autorzy wypowiedzi.

Badani na ogół zdają się pozytywnie rozstrzygać dylematy podeszłego i zaawansowanego wieku, pomyślnie rozwiązali zadania tej fazy życia. Znaleźli w większości spokój i satysfakcję poprzez spełnienie i samorealizację oraz dodatni bilans życia.

Bibliografia

1. Baltes P.B., Baltes M.M. (1993), *Psychological perspectives on successful aging: the model selective optimization with compensation*, in: P.B. Baltes, M.M. Baltes (ed.) *Successful Aging: Perspectives from the Behavioral Sciences*. Cambridge University Press, p. 1–34.
2. Bugajska B. (2012), *Tożsamość człowieka w starości. Studium socjopedagogiczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin.
3. Dubas E. (2000), *Edukacja dorosłych w sytuacji samotności i osamotnienia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
4. *Emerytury i renty w 2011 roku* (2012), GUS, Warszawa. Dostępny w: http://stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/PW_emerytura_i_renty_w_2012_r.pdf.
5. Fabiś A., Wawrzyniak J.K., Chabior A. (2015), *Ludzka starość. Wybrane zagadnienia gerontologii społecznej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
6. Fabiś A. (2013), *Człowiek dojrzały wobec trosk egzystencjalnych*, „Edukacja Dorosłych” 2, s. 120–130.
7. Fabiś A., Tomczyk Ł. (2015), *Ekonomiczne determinanty funkcjonowania osób w wieku senioralnym w Polsce*, [w:] E. Woźnicka (red.), *Oświata dorosłych. Inspiracje i wyzwania*, Biblioteka Edukacji Dorosłych, tom 46, Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Warszawa – Łódź, ss. 267–278.
8. Formosa M. (2012), *Critical educational gerontology: a third statement of first principles*, „International Journal of Education and Ageing”, 2 (1), p. 300–317.
9. Halicka M. (2004), *Satysfakcja życiowa ludzi starych*, Akademia Medyczna, Białystok.
10. Halicki J. (2010), *Obrazy starości rysowane przeżyciami seniorów*, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok.
11. Hill R.D. (2005), *Pozytywne starzenie się. Młodzi duchem w jesieni życia*, Wydawnictwo Lurum, Warszawa.
12. Jurgiel A. (2013), *Uczenie się dorosłych w splocie badań interpretatywnych. O pewnej praktyce obecnej w badaniach andragogicznych*, [w:] *Praktyka badań pedagogicznych*, T. Bauman (red.), Impuls, Kraków 2013, s. 99–108.
13. Kijak R.J., Szarota Z. (2013), *Starość. Między diagnozą a działaniem*. Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich, Warszawa 2013.
14. Komeński J.A. (1973), *Pampaedia*, przełożyła K. Remerowa. Wstęp i komentarz Bogdan Suchodolski, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk.

15. Konieczna-Woźniak R. (2012), „Odmłodzona” starość – implikacje podmiotowe i społeczne, „Studia Edukacyjne” nr 21, s. 249–262.
16. Mossakowska M., Więcek A., Błędowski P. (2012), *Aspekty medyczne, psychologiczne, społeczne i ekonomiczne starzenia się ludności w Polsce*, Termedia Wydawnictwa Medyczne Poznań.
17. Niedbalski J. (2014), *Komputerowe wspomaganie analizy danych jakościowych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
18. Rembowski J. (1984), *Psychologiczne problemy starzenia się człowieka*. PWN, Warszawa.
19. Steuden S. (2011), *Psychologia starzenia się i starości*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
20. Stuart-Hamilton I. (2006), *Psychologia starzenia się*. Zysk i S-ka, Poznań.
21. Szarota Z., Łaszyn J. (2012), *Autopercepcja dojrzałych kobiet*, „Ruch Pedagogiczny” Nr 2, Rok LXXXIII, s. 83–102.
22. Yalom I.D. (2008), *Psychoterapia egzystencjalna*, Instytut Psychologii Zdrowia, Warszawa.
23. Zimbardo P.G. (2005), *Psychologia i życie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
24. Zych A.A. (1999), *Człowiek wobec starości*, Wydawnictwo Interart, Warszawa.
25. Zych A.A. (2009), *Przekraczając smugę cienia. Szkice z gerontologii i tanatologii*, Wydawnictwo Śląsk, Katowice.

Experiencing old age, its advantages and hardships in the opinions of U3A listeners

Key words: senility, opinions, advantages, hardships, life satisfaction.

Summary: The article is the research report on worries and enjoyments of life in old age. Research materials consist of written declarations of 237 listeners of the Universities of the Third Age (unfinished sentences test): The hardest part in old age is The biggest advantage of old age is After declarations were interpreted, basic advantages of living in old age were defined. These were: the possibility of leisure time management, the realization of own passions and interests, acquisition of experience and wisdom and freedom from work and family responsibilities – freedom and autonomy. The hardships of life in old age were placed on the other scale. These were mainly health problems, but the major issues also included loneliness and other existential concerns. Conclusions from the study indicated that for seniors old age had more pros than cons. Undoubtedly, the high level of life satisfaction of U3A listeners diagnosed in these studies influenced the results.

Dane do korespondencji:

Dr hab. Zofia Szarota, prof. UP

Instytut Nauk o Wychowaniu

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

e-mail: zszarota@up.krakow.pl

Dr Artur Fabiś

Instytut Nauk o Wychowaniu

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

e-mail: arturfabis@wp.pl

Agnieszka Domagała-Kręcioch

EDUKACYJNE ROZSTANIA I POWROTY UCZNIÓW DOROSŁYCH

*Człowiek posiada wszystko to, czego potrzebuje,
jeżeli właściwie wykorzysta swoją energię i kreatywność*

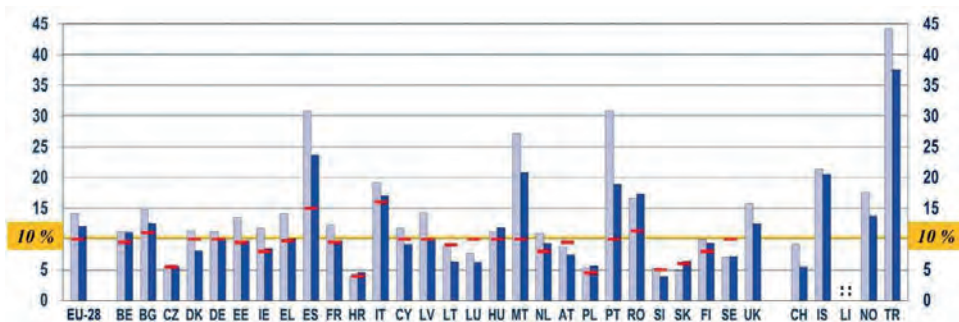
Erich J. Lejeun

Słowa kluczowe: uczeń dorosły, przedwczesne opuszczanie szkoły, edukacja, doświadczenia szkolne.

Streszczenie: Problem przedwczesnego opuszczania szkoły stanowi istotny problem wielu krajów Unii Europejskiej, które – mając świadomość ekonomiczno-społecznych konsekwencji tego zjawiska – podejmują szereg działań zmierzających do jego minimalizacji. Istotnym czynnikiem sprzyjającym tym działaniom są doświadczenia osób dorosłych, które borykały się z tym problemem, dzięki czemu patrzą z szerokiej perspektywy nie tylko osób, które w pewnym momencie „system poświęcił”, ale także tych, które podejmowały wysiłek powrotu do systemu kształcenia. Niniejszy artykuł koncentruje się na analizie takich właśnie doświadczeń i stanowi próbę wskazania tych obszarów szkolnej rzeczywistości, które ze względu na społeczne konsekwencje wymagają dodatkowej uwagi i rozwiązań ze strony wszystkich podmiotów odpowiedzialnych za stan oświaty w danym kraju.

Wprowadzenie

Zjawiskiem trwale wpisanym w krajobraz szkoły i biografie ludzkie są niepowodzenia (edukacyjne), których ostateczną formę stanowi zbyt wczesne zakończenie edukacji. Konsekwencje niepowodzeń szkolnych odczuwalne są na różnych poziomach życia i przez różne podmioty społeczne, zatem nie dziwi fakt, że walka z tym zjawiskiem stała się jednym z priorytetów Unii Europejskiej. Złożoność problemu powoduje, że trudno uchwycić jego przyczyny i skutki w jednej (nawet bardzo szczegółowej) analizie, co implikuje konieczność permanentnego monitorowania zmian. Jak wskazują dane zawarte w Raporcie Eurydice *Ograniczenie zjawiska wczesnego kończenia nauki: polityka, strategia, działania* (2014), wczesne porzucanie szkoły stanowi duże wyzwanie zarówno na poziomie jednostkowym, jak i krajowym czy nawet europejskim i jedynie wszechstronne podejście do przeciwdziałania temu zjawisku może przynieść w miarę skuteczne rezultaty. Chociaż wskaźnik niepowodzeń edukacyjnych – w postaci wczesnego opuszczania szkoły – ulega korzystnym zmianom, jednak wciąż utrzymuje się na takim poziomie, który może zagrażać realizacji strategicznych celów edukacyjnych w Unii Europejskiej.



Wykres 1. Odsetek osób przedwcześnie kończących naukę w latach 2009–2013 i cele krajowe w porównaniu z celem UE

Źródło: Eurostat, EU-LFS [edat_lfse_14], (dane pobrane w listopadzie 2014 r.), za: *Ograniczenie zjawiska wczesnego kończenia nauki: polityka, strategia, działania*.

Jak wynika z powyższych danych, odsetek osób przedwcześnie kończących edukację jest różny w poszczególnych krajach, co nie zmienia faktu, że stanowi spory problem dla państw Unii Europejskiej, które podejmują szereg działań w kierunku zmiany takiego stanu rzeczy. W czerwcu 2011 r. Rada ds. Edukacji przyjęła zalecenie w sprawie polityki na rzecz ograniczania zjawiska przedwczesnego kończenia nauki, w którym – w celu rozwiązania problemu – wskazano na potrzebę przyjęcia skutecznej polityki obejmującej zrównoważone działania prewencyjne, interwencyjne oraz kompensacyjne zakrojone na szeroką skalę. Niestety nie wszystkie państwa opracowały tak szeroką strategię (tzn. strategia powinna obejmować wszystkie poziomy edukacji i obszary polityki, przy zaangażowaniu wszystkich interesariuszy), choć we wszystkich krajach wprowadzono polityki i środki służące minimalizowaniu zjawiska wczesnego kończenia nauki na poziomie krajowym i regionalnym. Poszczególne kraje w ramach wspomnianej strategii podjęły trzy rodzaje działań:

1. Działania prewencyjne:

- poradnictwo edukacyjne i zawodowe,
- podnoszenie jakości nauczania i uczenia się, począwszy od wczesnej edukacji i opieki (m.in.: zwiększenie budżetu na wczesną edukację i opiekę – Belgia, zapewnienie dostępu do wczesnej edukacji dzieciom z rodzin zagrożonych wykluczeniem społecznym – Litwa; nowy krajowy program nauczania dla edukacji przedszkolnej i zobowiązanie gmin do zapewnienia miejsca w placówkach – Polska),
- pozytywna dyskryminacja,
- zapewnienie zajęć pozalekcyjnych.

2. Działania interwencyjne:

- zapewnienie wsparcia indywidualnym uczniom (np. wczesna identyfikacja trudności w nauce i ukierunkowane wsparcie – Niemcy, Cypr, Austria, Islandia i Norwegia; zaspokojenie indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych – Malta, Polska, Słowenia),
- wsparcie językowe dla uczniów, których język ojczysty jest inny niż język nauczany,
- wdrażanie współpracy z rodzicami i innymi partnerami spoza szkoły,
- identyfikowanie grup zagrożonych wczesnym kończeniem szkoły (np. prowadzenie baz danych uczniów),
- zatrudnianie wyspecjalizowanego personelu wspierającego uczniów w różnych aspektach edukacji, zdrowia, życia osobistego i społecznego.

3. Działania kompensacyjne:

- identyfikowanie uczniów, którzy przerwali naukę i pomoc w ich powrocie do systemu edukacji (np. projekty *Czas poza szkołą* – Belgia, *Nowe możliwości* – Hiszpania, *System Alternatywnej Edukacji* – Litwa, *Gotowi na szkolenia* – Austria, *Uczenie się przez młodych dorosłych w ramach projektów* – Słowenia),
- zapewnienie alternatywnych ścieżek kształcenia uczniom, którzy przerwali naukę,
- reformy edukacji drugiej szansy (np. podniesienie jakości i atrakcyjności programów kształcenia i szkolenia zawodowego – Dania, Polska, Szwajcaria, Cypr, otwieranie szkół drugiej szansy – Luksemburg), (*Ograniczenie zjawiska wczesnego kończenia nauki: polityka, strategia, działania*, 2015).

Pomimo tego, iż porzucanie szkoły nie jest zjawiskiem nowym, a skala i rodzaj środków podejmowanych do jego minimalizowania wzrasta w wielu krajach UE – wciąż stanowi problem nie tylko w systemie kształcenia, ale również w edukacyjnej i życiowej drodze indywidualnych uczniów. W szczególnej sytuacji znajdują się osoby, które temu niekorzystnemu zjawisku podlegają więcej niż jeden raz.

Rozpoczynając rozważania na temat edukacyjnych rozstań (tych nieplanowanych i nie zawsze akceptowanych), należałoby zadać sobie pytanie: Czy to w ogóle jest możliwe, by wszyscy uczniowie terminowo kończyli szkoły i przechodzili przez kolejne etapy swej edukacyjnej drogi bez krótszych czy dłuższych przerw?

Istnieją przykłady na to, że szkoła może w miarę skutecznie radzić sobie z problemem uczniów „trudnych”. Między innymi Gordon Dryden i Jeannette Vos w *Rewolucji w uczeniu* przytaczają przykłady takich szkół, które radykalnie zmieniają podejście ucznia do nauki, a tym samym czynią szkołę miejscem przyjaznym (Dryden, Vos 2000, s. 403). Podobnie Thomas R. Wolanin w książce *Aby żadne dziecko nie pozostawało w tyle* wspomina o rządowym programie w USA (wprowadzonym w 2002 roku i zaplanowanym na 12 lat), zgodnie z którym to szkoły zobligowane są do zapewnienia odpowiednich standardów. Poziom realizacji przyjętych celów w poszczególnych szkołach podawany jest do informacji

publicznej. Brak realizacji zadań na określonym poziomie skutkuje poważnymi sankcjami (od konieczności przyjęcia pomocy w celu skuteczniejszej edukacji, aż po zamknięcie szkoły) (Wolanin 2011, s. 21). Pomimo tych pozytywnych przykładów skala zjawiska przedwczesnego opuszczania szkół niestety nie pozostawia złudzeń, co wyraźnie obrazuje zamieszczone wcześniej zestawienie.

Decyzja o opuszczeniu szkoły, choć najczęściej podejmowana jest dopiero na wyższych szczeblach edukacji, tj. gimnazjum, szkoła średnia czy studia, tak naprawdę jest wynikiem procesu, który swój początek ma już zdecydowanie wcześniej. Niepowodzenia szkolne, drugoroczność, narastające poczucie wyobcowania, braku zrozumienia, brak poczucia sensu, stres, osamotnienie i inne zjawiska w szkolnej przestrzeni niezdiagnozowane na czas przynoszą konsekwencje m.in. w decyzji o opuszczeniu szkoły.

Momentami szczególnie trudnymi dla uczniów zagrożonych odpadem szkolnym, jak zauważa Marta Krzyżanowska, jest zmiana szkoły, a także przechodzenie na kolejny poziom edukacji, które – połączone z brakiem właściwego wsparcia **psychologiczno-pedagogicznego** – mogą zaowocować u młodego człowieka decyzją o porzuceniu szkoły (Krzyżanowska 2015).

Badania przeprowadzone przez Romana Dolatę wykazały, że polskie gimnazja pracują w silnie zróżnicowanych warunkach społecznych i mogą przyczyniać się do segregacji uczniów, stosując procedury rekrutacji do szkół oraz tworzenie oddziałów, według nie zawsze antydyskryminacyjnych kryteriów (Dolata 2001). Rezultaty badań monitorujących wprowadzanie gimnazjum (prowadzonych przez Instytut Spraw Publicznych) wskazują na poważne problemy adaptacyjne do nowego środowiska i wymagań wśród 20–25% badanych nastolatków, u których wzrasta poziom lęku, pojawia się utrata motywacji do nauki, izolowanie się, agresja, depresja, wagarowanie, a w konsekwencji porzucanie szkoły (Szymańska 2014, s. 58).

Ryzyko rezygnacji z obranej ścieżki edukacyjnej zwiększyć może fakt, iż pomimo szeregu zmian programy nauczania odbiegają od specyfiki i oczekiwań rynku pracy, co staje się źródłem nie tylko powszechnie objawiającego się niezadowolenia i rozczarowania, ale przede wszystkim przyspieszonej decyzji o porzuceniu szkoły (która w takiej sytuacji postrzegana jest jako balast) i szukaniu „możliwości” m.in. poza granicami kraju. Świat, w którym funkcjonuje młody człowiek, poprzez otwartość, dynamikę, możliwość szybkiego przekraczania granic, nowoczesne technologie, czy przenikanie się form kształcenia kusi swoją ofertą i nadaje nowy charakter edukacji. Jednak czasami są to jedynie złudzenia (szybkiego „dorobienia się”, funkcjonowania bez wyuczonego zawodu, ogólnego dobrostanu), które po pewnym czasie rewiduje rzeczywistość, zmuszając do refleksji i przewartościowań. Na dodatek, jak zauważa Peter Alheit *praktyka uczącego się społeczeństwa (w którym wzrastają młodzi ludzie – dodane przez A.D-K), wbrew intencjom, nie osłabia mechanizmów selekcji i wykluczenia, ale je maskuje a nawet wzmacnia* (za: Solarczyk, 2015, s. 403) co powoduje, iż młodzi ludzie wytyczają nowe edukacyjne ścieżki, niekoniecznie związane z tradycyjnym przywiązaniem się do szkoły.

Wśród osób przedwcześnie porzucających szkołę można wyróżnić dwie zasadnicze grupy. Pierwszą stanowią osoby, dla których kształcenie, edukacja, rozwój są tematem zamkniętym, nie chcą do tego wracać. W grupie drugiej natomiast znajdują się osoby podejmujące (czasem kilka razy) próbę powrócenia do systemu kształcenia. O ile grupa pierwsza pozostaje poza zasięgiem badawczych analiz ze względu na swą „nieosiągalność” (są to osoby, które nie uczą się i nie pracują), o tyle doświadczenia grupy drugiej stanowią cenne źródło analiz i właśnie ta grupa stała się przedmiotem badań, których wyniki zaprezentowane zostały w niniejszym tekście.

Badaniami objęto 68 osób w wieku 20–45 lat – uczniów dorosłych, którzy na drodze kształcenia formalnego zmuszeni byli (z przyczyn obiektywnych lub subiektywnych) przerwać edukację przynajmniej jeden raz, na okres co najmniej jednego roku, by ponownie po tym okresie podjąć próbę włączenia się do systemu kształcenia. Badani zostali poproszeni o udzielenie odpowiedzi w wywiadzie częściowo ustrukturalizowanym. Wywiady koncentrowały się wokół doświadczeń związanych z opuszczeniem szkoły i powrotem do kształcenia po dłuższej przerwie.

Niść edukacyjna zostaje przerwana

Przedmiotem marzeń prawdziwych pedagogów jest szkoła pełna zrozumienia, ciepła i akceptacji. W takiej szkole zapewne dobrze czuliby się uczniowie. Jednak rzeczywistość szkolna często odbiega od marzeń. Przekraczając próg szkolny, dzieci doświadczają różnych, nie tylko szkolnych sytuacji, wymagających kształtowania nowych umiejętności i kompetencji. Jak słusznie zauważają Agnieszka Domagała-Kręcioch i Bożena Majerek, codzienność szkolna przebiega między zdarzeniami akceptowalnymi i pożądanymi a niezamierzonymi i czasem wręcz szkodliwymi dla jednostki, kształtując postrzeganie przez nią środowiska szkolnego oraz nadając mu osobistych znaczeń (2014, s. 182). Doświadczenia szkolne wyznaczane są m.in. przez kulturę oraz model nauczania funkcjonujące w danej szkole, które *określają nie tylko to, co i w jaki sposób doświadczane jest przez ucznia w szkole, ale też jakie wiążą się z tym dalsze konsekwencje biograficzne* (Koterwas, 2015, s. 188).

Ze względu na ogromną różnorodność osobowości i zdarzeń występujących w przestrzeni szkolnej, wszelkie zdobywane tam doświadczenia nie dla wszystkich uczniów bywają pozytywne, a skutki takiego stanu rzeczy mogą implikować trudności zarówno w nauce szkolnej, jak i życiu osobistym. Sytuacje takie, których konsekwencją jest zawsze opuszczenie szkoły, pozwalają – zdaniem Roberta Balanza – podzielić uczniów na cztery podstawowe kategorie:

Grupa pierwsza – sytuacje związane z wydarzeniami życiowymi (*Life Events*) – osoby porzucające szkołę z powodu czynników pozaszkolnych np. ciąży, aresztowanie, opieka nad rodziną.

Grupa druga – sytuacje związane z naturalnym „zanikaniem” (*Fade Outs*) – uczniowie zwykle otrzymujący promocję na czas, mający czasem umiejętności powyżej poziomu klasy, ale zaczynają czuć się sfrustrowani i przestają widzieć sens w chodzeniu do szkoły. Kiedy osiągają wiek legalnego opuszczania szkoły, rezygnują, gdyż wierzą, że mogą funkcjonować bez dyplomów, z wykształceniem na aktualnym poziomie.

Grupa trzecia – uczniowie, których szkoła najchętniej chciałaby się pozbyć – „wypychani” (*Push Outs*) – uczniowie sprawiający trudności, niebezpieczni i zagrażający reputacji szkoły, zachęceni do opuszczenia szkoły lub przeniesienia się do innej.

Grupa czwarta – uczniowie „bez sukcesów” (*Failing to Succeed*) – osoby, które nie osiągają sukcesów i jednocześnie uczęszczają do szkoły, która nie zapewnia im środków oraz nie wspiera ich w potrzebie ich odnoszenia. Dla jednych taka porażka wynika z kiepskiego przygotowania edukacyjnego, dla innych jest skutkiem społeczno-emocjonalnych potrzeb, którym nie sprostano. Niewielu uczniów rezygnuje ze szkoły po początkowym niepowodzeniu. W rzeczywistości większość z nich uczęszcza do szkoły przez wiele lat, rezygnując tylko wtedy, gdy zaległości okazują się tak duże, że prawdopodobieństwo odniesienia sukcesu staje się według nich niemożliwe lub gdy czują się zmęczeni ciągłymi porażkami. Ich częste nieobecności, problemy z zachowaniem i/lub niezaliczenie egzaminów są niczym wołanie o pomoc¹.

Ze względu na to, iż największa motywacja do powrotu w mury szkoły powinna charakteryzować zdecydowanie osoby z grupy pierwszej, które zostały „wyrzucone” na bezdroża szkolnej rzeczywistości przez wydarzenia życiowe, nie powinien dziwić fakt, iż wśród badanych znalazły się osoby reprezentujące najliczniej tę właśnie kategorię. Zdarzenia z czasu porzucenia szkoły argumentowały one w następujący sposób²:

Okazało się, że moja mama jest chora, a leczenie jest bardzo kosztowne. A z racji tego, że mamy tylko siebie postanowiłam wyjechać za granicę, by zarobić na powrót do zdrowia mojej mamy. Po prostu nie było innej możliwości zdobycia pieniędzy (kobieta 28 l.).

Przerwanie edukacji było świadomą decyzją, ponieważ chciałam pójść na studia musiałam sobie na nie zarobić, gdyż pochodzę z rodziny wielodzietnej. Rok przed maturą pojawiła się szansa wyjazdu zagranicznego i zarobienia pieniędzy, więc postanowiłam pojechać (kobieta 25 l.)

W pierwszej klasie liceum zakochałam się w chłopaku starszym ode mnie o 3 lata, a na początku drugiej klasy okazało się, że jestem w ciąży.(...) gdy się dowiedziałam byłam przerażona. Przecież byłam jeszcze za młoda na dziecko. Na początku myślałam, że uda mi się skończyć liceum i zdać maturę, ale niestety cięża była zagrożona i zrezygnowałam z liceum (kobieta 23 l.)

¹ <http://www.cde.state.co.us/dropoutprevention/bestpractices/overview-who>, (data dostępu: 25.11.2015).

² Zamieszczone w tekście fragmenty narracji badanych stanowią ich oryginalne wypowiedzi.

W klasie 3 technikum pojawiły się problemy zdrowotne i konieczna była długa hospitalizacja, po powrocie pojawiło się zbyt dużo zaległości, które zmusiły mnie do rezygnacji (mężczyzna 30 l.).

W pierwszej klasie poznałem dziewczynę moją obecną małżonkę, matkę moich dzieci. W drugiej klasie zdecydowałem przerwać szkołę, bo oczekiwaliśmy na nasze pierwsze dziecko. Ważniejsze w tym czasie było dla mnie zarabianie pieniędzy niż kontynuowanie nauki (mężczyzna 40 l.).

W grupie drugiej znalazły się osoby postrzegające szkołę jako przykry obowiązek, przymus i „niepotrzebne marnowanie czasu”. Swoją postawę wobec nauki i szkoły wyrażały w słowach:

Jak już wspomniałem, szkoła była dla mnie męką. Nauczyciele i rodzice ciągle ode mnie czegoś wymagali. Nie umiałem podporządkować się zasadom i regułom panującym w szkole. Byłem typem buntownika (mężczyzna 34 l.).

Pamiętam, że moje relacje z nauczycielami nie były najlepsze, ciągle straszili mnie maturą, więc wybrałam pracę, bo uważałam, że będę mieć z tego więcej korzyści (kobieta 26 l.).

Nigdy nie przykładalem się zbyt do edukacji. Miałem jakieś gorsze i lepsze oceny, ale to nie było dla mnie ważne. Opuszczałem godziny. (...) więc stwierdziłem, że skoro nie ma dla mnie perspektyw w kraju to spróbuję za granicą (mężczyzna 28 l.).

Zdawałem z klasy do klasy, ale wciąż słyszałem jaki jestem leniwy i że powinienem nad sobą popracować. Wkurzało mnie to ciągle upominanie, straszenie, czasem krzyki. W końcu rzuciłem szkołę (mężczyzna 21 l.).

Z powodu mojego lenistwa, nie chciało mi się uczyć, chciałem od razu zarabiać (mężczyzna 25 l.).

Powyższe przykłady wyraźnie wskazują, że szkoły, do których uczęszczali badani, nie poradziły sobie, w porę albo w ogóle, z odpowiednią diagnozą ich sytuacji. Nie otrzymali oni wsparcia i pomocy i podjęli decyzję o zakończeniu edukacji. Uczniowie borykający się z trudnościami wymagają szczególnej troski w postaci rozmów, zachęt, wsparcia moralnego, czy też wsparcia finansowego. Bagatelizowanie sytuacji, zrzucanie odpowiedzialności na inne podmioty (rodzinę, pomoc socjalną, państwo) czynią sytuację takich osób skomplikowaną i nie pozostawiającą – w ich przekonaniu – innych rozwiązań. Jak zauważa Miłosz Brzeziński: *Nigdy nie było i nie jest prawdą, że jak się kogoś ciągle ochrzania, to spłynie na niego deszcz zrozumienia i będzie grzeczny albo mądry* (Brzeziński 2013, s. 79), podobnie jak nie jest nigdy tak, że zamknięcie na sprawy innych nauczy ich właściwych i dobrych wyborów.

Powroty

Heraklit pisał, że *niepodobna wstąpić dwukrotnie do tej samej rzeki* (za: Tarkiewicz 2007), jednak w przypadku edukacji, która płynie różnymi nurtami, wręcz wskazane jest, by wciąż wracać tam (jeśli taką potrzebę ma człowiek),

gdzie kiedyś pojawiły się odwoje³, a gdzie na nowo rodzą się szanse i możliwości. Zrozumiałe jest, że osoby, które podejmują decyzję o powrocie do kształcenia, znajdują się w trudnej sytuacji. Im dłuższa przerwa w edukacji, tym więcej obaw i niepewności może budzić pojawiająca się myśl o edukacji. Przykładem mogą być obawy jednej z internatek:

Czy ktoś z Was, drodzy użytkownicy, uczęszcza bądź uczęszczał do liceum dla dorosłych? Mnie się plany pokrzyżowały i niestety musiałam zacząć trzeci semestr w takim właśnie liceum – zaocznym. Dopiero zaczynam, od lutego (tak, III semestr od lutego; przez tzw. nabór wiosenny). Zupełnie nie wiem, czego się spodziewać – co prawda mam informacje, jakie tam się prace oddaje i jakie egzaminy (ustne zazwyczaj, a pisemne i ustne z polskiego, matematyki i języka obcego) zdaje; jednak pozostają same wątpliwości: 1) Czy uda mi się w ogóle przystąpić do matury? 2) Czy uda mi się ją w ogóle zdać? 3) Czy uda mi się ją zdać na tyle, by dostać się na dobrą uczelnię? Wiem. Wszystko zależy od tego, jak będę przykładając się do nauki. Ale, tego jestem pewna, samodyscypliny we mnie nie za wiele. Ponieważ, po stracie „szans”, w kilku liceach, ona jak gdyby, wraz z nadzieją, zgasła, znikła. Jest tylko ogólna myśl: trzeba robić swoje. Miał ktoś styczność z taką szkołą? Potrafiłby mi wyjaśnić (najlepiej szeroko), jak wygląda proces zdawania jej i przystępowania do matury, oraz samo zdawanie jej? (www.cogito.com.pl/forum/index.php?topic=20477.0).

Do powyższych wątpliwości można dodać wątpliwości badanych osób:

Miałam dużo wątpliwości czy dobrze robię czy sobie poradzę (kobieta 23 l.).

Wydawało mi się, że dzieci i mąż są najważniejsi, powrót do nauki wydawał mi się mniej odpowiedzialny, w końcu rodzina jest najważniejsza (kobieta 28 l.).

Miałam już jakąś pracę, rodzinę i dodatkowa nauka stanowiła jeszcze jedno obciążenie, nie byłam pewna, że dam radę (kobieta 32 l.).

Już dawno zamknęłam ten etap – tak mi się wydawało, ale kiedy stanęłam przed wyborem nauka czy wyrzucenie z pracy, nie miałam wyboru. Bałam się, bo nigdy mi nie szło dobrze w szkole, odwykłam. Ta świadomość, że będę znowu zakładać, że ktoś narzucać mi będzie swoje zdanie, że odpowiadać trzeba będzie przy wszystkich. Straszne uczucie. Bardzo się bałam, ale jakoś to poszło (kobieta 30 l.).

Inną trudnością, jaką napotykają uczniowie dorośli, może być norma kulturowa obowiązująca w ich domu rodzinnym czy najbliższym środowisku. Jak zauważa Mieczysław Malewski, w niektórych grupach czy klasach społecznych motywacja osiągnięć edukacyjnych *jest częścią wspólnotowego ethosu, elementem kultury grupy, swoistym standardem »zadaniem do osiągnięcia«* wszystkim swoim członkom (Malewski 1998, s. 65). W takich grupach uczenie się jest procesem naturalnym i nie podlegającym dyskusji. Natomiast w przypadku osób wywodzących

³ Rodzaj przeszkody wodnej: *Jest to zjawisko polegające na utworzeniu się walca wodnego, o osi poziomej, prostopadłej do koryta rzeki. Kierunek cyrkulacji wody wewnątrz walca sprawia, że woda przy powierzchni płynie pod prąd* (Michniewicz, Michniewicz 2013, s. 3.).

się ze **środków, w których edukacja i odpowiednie wykształcenie nie stanowią wartości samej w sobie**, pojawia się potrzeba silniejszej motywacji, by ponownie nadać swojemu kształceniu istotnego znaczenia.

Jak wskazują powyższe wypowiedzi, dodatkowym „obciążeniem” dla osób powracających bywają nie tylko nowe role społeczne, w których funkcjonują, ale także dotychczasowe doświadczenia edukacyjne i postawa wobec nauki.

Istotne znaczenie, w przypadku edukacyjnych powrotów, ma także doświadczenie życiowe, przez pryzmat którego oceniają swoje potrzeby i możliwości uczniowie dorośli. Zdaniem Malcolma S. Knowlesa dorośli *angażują się w uczenie się głównie po to, aby zareagować na odczuwaną presję swojej aktualnej sytuacji życiowej. Dla dorosłych kształcenie się jest procesem ulepszania swoich zdolności do radzenia sobie z problemami żywymi, przed którymi stoją* (za: Malewski 1998, s. 62). Doświadczenia życiowe wpływają na proces uczenia się i powodują różny stopień otwarcia się na naukę. Mogą być one traktowane jako:

- Bagaż – są one tłem w procesie nauczania i uczenia się, pozwalają na lepsze zrozumienie nowych sytuacji oraz skuteczniejsze rozwiązywanie problemów.
- Nici – scalają zdobytą wiedzę i umiejętności z nowymi sytuacjami, ułatwiają naukę.
- Tygiel – rodzą sytuacje trudne, wynikające ze specyficznych cech osób uczących się (wiek, przeżycia, style uczenia się itd.).
- Problem – wynikają ze stereotypów, uprzedzeń, przyzwyczajęń, nawyków myślowych, powodując zamknięcie się na nowe (Basińska 2012).

W tym miejscu można zadać sobie pytanie: Skoro powroty budzą tyle wątpliwości i obaw, dlaczego decydują się wracać? Zestaw odpowiedzi jest bardzo zróżnicowany od powodów bardzo osobistych (wewnętrznych) po motywację zewnętrzną (przymus). Najliczniejszą grupę stanowiły osoby, dla których powrót do nauki stanowił realizację marzeń, szansę na rozwój, chęć zaimponowania najbliższemu. Pojawiały się odpowiedzi typu:

Chciałam to zrobić dla siebie, (...) spełnić marzenia o pracy w przedszkolu, bez matury i studiów to raczej niemożliwe (kobieta 23 l.).

Przede wszystkim chęć zdobywania wiedzy i zdanie matury (kobieta 22 l.).

Chęć dowartościowania samej siebie (kobieta 32 l.).

Możliwość rozwoju osobistego i zawodowego (mężczyzna 24 l.).

Chciałem być wzorem dla moich synów. Nadszedł taki moment w moim z życiu, gdy uznałem, że dokończę moją edukację (mężczyzna 40 l.).

Jak przerwałem naukę od razu poszedłem do pracy. Pracowałem na budowie nie raz za śmieszne pieniądze. Po jakimś czasie uznałem, że stać mnie na więcej (mężczyzna 25 l.).

Drugą, równie liczną grupą były powody bardziej zewnętrzne:

Chciałam podnieść swoje wykształcenie, może iść na studia, nie mam konkretnego zawodu więc raczej ciężko o coś sensownego na rynku pracy (kobieta 22 l.).

Wykształcenie umożliwiło mi znalezienie pracy i zapewnienie godnych warunków mojemu dziecku (kobieta 32 l.).

Motywujące było to, że dyrektor i nauczyciele wspierali mnie w zaistniałej sytuacji. Wiedziałem też, że jeżeli od razu nie wrócę do szkoły i jej nie dokończę to później byłoby mi jeszcze ciężiej (mężczyzna 30 l.).

Mnie do szkoły wysłała szefowa (mężczyzna 28 l.).

Brak perspektyw, bo nawet matury nie miałem (mężczyzna 29 l.).

Odchowałam dziecko, posłałam do przedszkola. Uznałam, że mam dużo wolnego czasu i chcę dokończyć edukację, zdać maturę (kobieta 24 l.).

Nakłonili mnie rodzice, a także chłopak.(...) Nie mogłam też znaleźć żadnej pracy, bo nikt nie chciał osoby, która nie ma nawet matury (kobieta 24 l.).

Do powrotu do szkoły zmotywował mnie mój mąż, wiedział bowiem, że zależało mi na skończeniu studiów (kobieta 30 l.).

Niezależnie od motywów, które nakłoniły respondentów do ponownego podjęcia edukacji, ważne jest to, że w ogóle taką decyzję podjęli. W przypadku większości badanych doświadczenia życiowe zweryfikowały brak odpowiedniego wykształcenia i kwalifikacji, bez których funkcjonowanie w społeczeństwie XXI wieku bywa utrudnione. Przykłady badanych osób wyraźnie dowodzą, że powrót do kształcenia zawsze jest możliwy, wystarczy tylko stawić czoła temu wyzwaniu. Zdaniem Komisji do Parlamentu Europejskiego przedwczesne kończenie nauki zostanie zminimalizowane wówczas, gdy każdy kraj podejmować będzie środki zaradcze adekwatne do swojej specyfiki (Komunikat Komisji... 2011). Warto w tych działaniach uwzględniać potrzeby i oczekiwania tych, którzy w tym zakresie mają spore doświadczenie – uczniów porzucających i powracających do nauki.

Zakończenie

Edukacyjne rozstania i powroty, choć wpisane są w krajobraz nie tylko polskiej szkoły, powinny dotyczyć coraz mniejszego kręgu uczniów. Trud podejmowany w tym celu zdaje się być opłacalny nie tylko ze względu na jednostkowy charakter, ale przede wszystkim ze względu na dobro ogółu społeczeństwa,

bowiem w kontekście wydłużającego się wieku życia, zmieniającej się perspektywy wieku emerytalnego troska o wyposażenie człowieka w odpowiednie kompetencje zawodowe i obywatelskie nabiera szczególnego znaczenia. Istotną rolę odgrywa tutaj odpowiednia postawa wobec edukacji (kształtowana od najmłodszych lat), charakteryzująca się ciągłą gotowością do reagowania wobec zmian (m.in. doskonalenie, doksztalcenie) i otwartością na nowe wyzwania (w tym edukacyjne).

Zatem może warto do listy środków zaradczych w pokonywaniu przedwczesnego opuszczania szkoły dopisać profilaktykę szkolną, uwzględniającą – obok agresji, narkomanii, alkoholizmu – ten właśnie aspekt edukacyjnej rzeczywistości?

Bibliografia

1. Alheit P. (2004), *Ponowoczesne wyzwania „społeczeństwa uczącego się”*. Podejście krytyczne, [w:] Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja, 4, s. 23, za: Solarczyk H. (2014), *Eklektyzm w edukacji (dorosłych)*. Dlaczego? [w:] A. Semenowicz, H. Solarczyk, A. Szwech (red.), *Inspiracje pedagogią freinetowską. Studia, źródła, wspomnienia dedykowane Halinie Semenowicz*, Toruń, dostępny na: https://repozytorium.umk.pl/bitstream/handle/item/2716/Eklektyzm_Freinet.pdf?sequence=1 Hanna Solarczyk Eklektyzm w edukacji (dorosłych). Dlaczego?), (data dostępu: 14.10.2015).
2. Basińska E. (2012), *Tuning życia – sekrety kształcenia w ujęciu andragogicznym*, Łódź, dostępny na: <http://www.postawnarozwoj.uni.lodz.pl/admin/zdjecia/file/ebooks/TUNING%20%C5%BBYCIA.pdf> (data dostępu: 28.09.2015).
3. Brzeziński M. (2013), *Głaskologia. Jak pozytywnie wpływać na innych i zwiększać przy tym swoją satysfakcję. Faktyczne reguły motywowania i rozumienia motywacji*, Instytut Kreowania Skuteczności, Warszawa.
4. Dolata R. (2001), *Procesy rekrutacji i dzielenia uczniów na oddziały w gimnazjach z perspektywy nierówności społecznych w edukacji, Raport cząstkowy*, ISP, Warszawa.
5. Domagała-Kręciach A., Majerek B. (2014), *Kompetencje osobiste i społeczne w szkolnych doświadczeniach uczniów*, [w:] E. Dubas, J. Stelmasczyk (red.), *Biografie i uczenie się*, Wyd. UŁ, Łódź.
6. Dryden G., Vos J. (2000), *Revolucja w uczeniu*, tłum. B. Józwiak, Wydawnictwo Moderski i S-ka, Poznań.
7. Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego oraz Komitetu Regionów. Przeciwdziałanie zjawisku przedwczesnego kończenia nauki: kluczowy wkład w realizację strategii „Europa 2020”, Bruksela 2011, dostępny na: http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2009_2014/documents/com/com_com%282011%290018_/com_com%282011%290018_pl.pdf, (data dostępu: 26.11.2015).
8. Koterwas A. (2015), *Biografia edukacyjna w badaniach nad dydaktyką*, [w:] E. Dubas, J. Stelmasczyk (red.), *Biografie i uczenie się*, Wyd. UŁ, Łódź.
9. Krzyżanowska M., *Dlaczego młodzi ludzie przerywają naukę?* dostępny na: <http://www.edunews.pl/edukacja-i-rodzice/gimnazjum-i-dalej/2031-dlaczego-mlodzi-ludzie-przerywaja-nauke> (data dostępu: 26.09.2015).
10. Małewski M. (1998), *Teorie andragogiczne. Metodologia teoretycznej dyscypliny naukowej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.

11. Michniewicz R., Michniewicz I. (2013), *Zagrożenia i zasady udzielania pomocy pływającym oraz uprawiającym sporty kajakowe na rzekach*, dostępny na rwr.pl/component/phocadownload/category/18-zalaczniki/18-zalaczniki?... 52: rzeki, s. 3.
12. Raport Eurydice i Cedefop, *Ograniczenie zjawiska wczesnego kończenia nauki: polityka, strategia, działania*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2015.
13. Szymańska J. (2014), *Program Golden Five. Wspieranie szkół przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne*, „Trendy”, nr 2.
14. Tatarkiewicz W. (2007), *Historia Polski*, wyd. XXII, t. I, *Filozofia starożytna i średniowieczna*, PWN, Warszawa.
15. Why Do Students Drop Out of School?, dostępny na: <http://www.cde.state.co.us/dropoutprevention/bestpractices/overview-who> (data dostępu: 25.11.2015).
16. Wolanin T. (2011), *Aby żadne dziecko nie pozostawało w tyle. Edukacja w USA*, Wolters Kluwer Polska, Warszawa.

Adult learners – educational partings and returns

Key words: adult learner, early school dropouts, education, school experiences.

Summary: Early school dropouts are an essential problem in many European Union countries that, being aware of its economic and social consequences, are taking action to reduce its impact. One of the most significant factors is the experience of adult learners who have dealt with this problem. These people were ‘sacrificed’ at some point by the educational system but, nevertheless, put a lot of effort into coming back. This gives them a unique perspective on the problem of dropping out. The following article focuses on the analysis of such experiences and makes an attempt to indicate the areas of the system that, because of social consequences, require additional attention and solutions from all institutions responsible for condition of the educational system in a particular country.

Dane do korespondencji:

Dr Agnieszka Domagała-Kręcioch

Katedra Pedagogiki Społecznej i Andragogiki

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

e-mail: agnieszka.krecioch@gmail.com

Agnieszka Jeran

PRACUJĄCY POLACY ZWIĘKSZAJĄCY SWOJE KWALIFIKACJE W LATACH 2005–2013

Słowa kluczowe: kwalifikacje zawodowe (vocational qualifications), pracownicy (employees), Diagnoza Społeczna (Social Diagnosis), zwiększanie kwalifikacji (increasing qualifications).

Streszczenie: Aktywność w zakresie kształcenia ustawicznego nie jest wśród Polaków wysoka. Dane ujawniają niewielkie odsetki kształcących się dorosłych, ale aktywność ta jest najwyższa wśród pracowników. Wykorzystując dane Diagnozy Społecznej scharakteryzowano pracowników podnoszących swoje kwalifikacje lub umiejętności pod kątem cech demograficznych, a także oceny własnego wykształcenia i pracy, zarobków czy awansów. Pracownicy kształcący się wykazują wyższe zadowolenie, nieco wyższe dochody, częściej też awansowali lub podejmowali lepszą czy dodatkową pracę.

Znaczenie kształcenia ustawicznego dla rozwoju społecznego

Kształcenie ustawiczne, kształcenie całościowe czy nawet w Polsce wprost z angielskiego przywoływane *lifelong learning*, jest niewątpliwie pojęciem i zjawiskiem tyleż istotnym, co niejednorodnym. Jak wskazuje Ewa Solarczyk-Ambrozik (2013), w odniesieniu do kształcenia ustawicznego brakuje spójnych założeń intelektualnych tak w sferze praktyki społecznej, jak i jej badania, a istotne dla przypisywanych zadań są zarówno tradycje poszczególnych kultur i społeczeństw, jak i propagowane przez międzynarodowe podmioty interpretacje i wytyczne. W tym kontekście szczególnie ważne są kolejne publikacje UNESCO (por. Solarczyk-Ambrozik 2013) i – w europejskim kontekście – wskazówki, wytyczne czy strategię Unii Europejskiej. W ramach Europejskiej Strategii na rzecz Zatrudnienia, kształcenie ustawiczne określone jest jako aktywność podejmowana nieustannie i mająca wszechstronny charakter (por. Berezka 2013), ale jednocześnie kształcenie to ma dosyć jednoznaczny cel – ujawnia go samo ulokowanie w strategii dedykowanej zatrudnieniu. Można uznać, że w przypadku kształcenia ustawicznego idea dopasowania (kompetencji potencjalnych i faktycznych pracowników do wymogów gospodarki), nadążania (obywateli i pracowników za przemianami – szczególnie technologii i szczególnie w wymiarze pracy zawodowej) i uzawodowienia, jest szczególnie wyraźna, chociaż różnie formułowana i różnie też oceniana.

Alicja Jurgiel-Aleksander i Adam Jagiełło-Rusiłowski wskazują, że *kompetencje jako narzędzie funkcjonowania człowieka w świecie znajdują się w centrum uzasadniania znaczenia całościowego uczenia się. (...) dominujący język opisu kompetencji to taki, który każe je widzieć w perspektywie administrowania wiedzą, umiejętnościami, gdzie autorzy traktują dopasowanie kompetencji do rynku zatrudnienia i pracy jako główny cel edukacji* (2013, s. 66), Jolanta Grotowska-Leder (2014) przywołuje zmiany naukowo-technologiczne jako motyw wymagający zmian w umiejętnościach, wprost na taki czynnik wskazuje się zresztą w analizach kompetencji cyfrowych (por. Jeran 2009). Wydaje się, że zadanie edukacji, związane m.in. ze wsparciem jednostki w jej przygotowaniu do aktywności zawodowej (por. Baraniak 2012) – wskazywane jako jedno z wielu – zdobyło status dominującego. Stąd istotność „paradygmatu dopasowania” (por. Kozek 2014) i stąd zgoda na uznawanie sukcesu zawodowego absolwentów za miarę jakości kształcenia szkół różnych szczebli. Zadaniem szkół, a dotyka to szczególnie szkół wyższych, stało się przygotowanie pracowników – jak zauważa Dominik Buttler: *Z obecnych deklaracji studentów, pracodawców i polityków jednoznacznie wyłania się obraz uczelni jako placówki kształcącej przede wszystkim kadry dla potrzeb gospodarki* (Buttler 2014, s. 127–128), co jest konsekwencją umasowienia studiów.

Nie należy jednak zapominać, że z jednej strony efekty kształcenia są długofalowe, *objawiają się w ciągu całego życia* (Jakimiuk 2012, s. 75), z drugiej – faktyczne przemiany technologii produkcyjnych czy komunikacyjnych, a także chociażby mobilność zawodowa i konieczność modyfikowania kwalifikacji, oznaczają, że raz osiągnięte nie mogą wystarczyć na cały okres aktywności zawodowej (por. Cęcelek 2012, Kowal-Orczykowska, Pabiańczyk 2013; Szłapińska, Bartkowiak 2013). Najtrafniejsze kształcenie w młodości nie może zatem wystarczyć – w odniesieniu do wielu zawodów jest to stosunkowo oczywiste jak w przypadku chociażby lekarzy czy prawników, w przypadku innych już mniej, ale przecież i narzędzia czy technologie w mechanice pojazdów, budownictwie czy nawet handlu ulegają zmianom – przystosowanie się do nich wymaga zdobycia nowych kompetencji, choć może odbywać się w ramach stanowiska pracy. Zatem znaczenie kształcenia ustawicznego, wyłaniające się z uzasadnień jego podejmowania w dyskursie politycznym i naukowym, to łączne oddziaływanie czynników o charakterze zewnętrznym (przemian technologicznych prowadzących do zmian specjalizacji poszczególnych gospodarek narodowych, zmian w ramach sposobów wykonywania pracy w ramach stanowisk i branż) i ideowym wyrażającym się w paradygmacie dopasowania, który można też nazwać instrumentalną orientacją edukacji (definiowanie celów i jednocześnie pomiar efektów kształcenia podporządkowane są rozwojowi kompetencji wymaganych przez rynek pracy, a ostatecznym mierniczym jest rynek pracy – decyzje pracodawców i sukces zatrudnieniowy (lub jego brak) absolwentów). Chociaż Wiesława Kozek wskazuje, iż *Paradygmat dopasowania, przepełniający dyskurs ekspercki o rynku pracy, ujmujący wykształcenie użytkowo, jest stosunkowo nowy* (Kozek 2014, s. 202), wcale tak nie jest – zarówno w ideach kształcenia ustawicznego od samych jego

początków (w tradycji anglosaskiej przede wszystkim – por. Solarczyk-Ambrozik 2013), jak i w opisach systemów edukacji i jej efektów, paradygmat ten jest obecny, wszak sama teoria kapitału ludzkiego, która wprost stanowi podłoże rozważań o efektywności kształcenia w kontekście zatrudnienia, datuje się przynajmniej na połowę XX wieku (Blaug 1995).

Kształcenie ustawiczne w Polsce – wybrane wyniki badań

Z pewnością w jakimś stopniu z podkreślanej wagi kształcenia ustawicznego dla jednostek, społeczeństw i gospodarki, a także wytycznych strategicznych UE, wypływa wielotorowa realizacja badań i obszerność raportów. W ciągu ostatnich lat ukazały się przynajmniej trzy dedykowane temu zagadnieniu, obszerne analizy, będące efektem badań o charakterze reprezentatywnym:

- *Kształcenie dorosłych 2011* – raport Głównego Urzędu Statystycznego (badanie było realizowane w początku 2012 roku i dotyczyło roku poprzedniego);
- *Aktywność edukacyjna dorosłych członków gospodarstw domowych* (autorstwa Izabeli Grabowskiej i Ireny E. Kotowskiej, analiza stanowi część opracowania pt. *Rynek pracy i wykluczenie społeczne w kontekście percepcji Polaków. Diagnoza Społeczna 2013. Raport tematyczny*, opartego na wynikach *Diagnozy Społecznej* – badanie realizowane jest przez Radę Monitoringu Społecznego, zespołowi przewodniczy Janusz Czapiński, współfinansują je Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich z środków EFS, Narodowy Bank Polski, Narodowe Centrum Nauki, PKO Bank Polski, BRE Bank SA i Wyższa Szkoła Finansów i Zarządzania w Warszawie);
- *Kształcenie przez całe życie* – raport powstały w ramach badań Bilans Kapitału Ludzkiego (na podstawie danych z badania zrealizowanego w 2012 roku). Bilans Kapitału Społecznego to projekt realizowany przez Polską Agencję Rozwoju Przedsiębiorczości i Uniwersytet Jagielloński, finansowany ze środków UE (Program Operacyjny Kapitał Ludzki), pod kierunkiem Anny Świebickiej-Nerkowskiej (PARP) i Jarosława Górniaka (UJ), w latach 2010–2014 obejmował 5 cykli reprezentatywnych badań ludności oraz m.in. badania pracodawców, podmiotów edukacyjnych, uczniów.

Kształcenie dorosłych w świetle danych GUS

GUS w swoim badaniu uwzględnia trzelementowy podział kształcenia: edukację w systemie formalnym, kształcenie pozaformalne i kształcenie nieformalne. Zgodnie z uzyskanymi w badaniu wynikami, w kształceniu formalnym uczestniczyło w 2011 roku 5,4% Polaków w wieku 25–64 lat (i 13,6%, jeśli uwzględnić szerszy zakres wiekowy tj. osoby w wieku 18–64 lat), a wyniki wskazują na nieznaczne zróżnicowanie związane z płcią i dużo wyraźniejsze związane z zamieszkiwaniem na wsi lub w mieście, wiekiem, wykształceniem i sytuacją na rynku pracy. Częściej kształcą się kobiety niż mężczyźni, częściej mieszkańcy miast niż

wsi, udział uczestniczących w różnych formach kształcenia wyraźnie zmniejsza się w kolejnych grupach wiekowych. Uwzględnienie uzyskanego poziomu wykształcenia ujawnia, że w ramach edukacji formalnej kształcą się najczęściej osoby z wykształceniem średnim ogólnym – będą to najprawdopodobniej studium absolwenci, a także z wyższym – w tym przypadku częściowo będzie to efekt kontynuowania studiów po uzyskaniu dyplomu studiów I stopnia. Analizując rozkład uczestnictwa w kształceniu związany ze statusem na rynku pracy, autorzy raportu zauważają, że *częściej kształcą się osoby pracujące niż bezrobotne i bierne zawodowo. Częściowo wynika to z możliwości podnoszenia edukacji z pomocą zakładów pracy, w tym z ewentualną partycypacją pracodawców w kosztach edukacji pracownika. Z drugiej zaś strony, z konieczności stałego uzupełniania swojej wiedzy i dostosowywania się do wymogów zakładu pracy* (GUS 2013, s. 21). Należałoby dodać, że poniżej przytoczone dane nie ujawniają tego tak jaskrawo, pracujący bowiem uczestniczą przede wszystkim w kształceniu pozaformalnym i nieformalnym.

Tabela 1. Charakterystyka dorosłych uczestniczących w kształceniu formalnym i nieformalnym w roku 2011 (dane GUS)

Cechy społeczno-demograficzne		Odsetek przedstawicieli danej grupy uczestniczący w kształceniu [w %]	
		formalnym	nieformalnym
ogółem	osoby w wieku 25–64 lata	5,4	21,0
	osoby w wieku 18–69 lat	13,6	20,9
płeć*	kobiety	6,2	21,4
	mężczyźni	4,5	10,6
miejsce zamieszkania*	miasto	6,6	25,2
	wieś	3,3	14,0
wiek	25–29	18,2	28,9
	30–34	7,0	27,3
	35–39	5,6	25,1
	40–44	4,6	26,4
	45–49	2,6	21,3
	50–54	1,4	17,9
	55–59	0,4	13,0
	60–64	0,1	5,2
wykształcenie**	wyższe	18,8	43,0
	średnie zawodowe	7,8	18,6
	średnie ogólnokształcące	34,9	20,1
	zasadnicze zawodowe	2,6	9,9
status na rynku pracy**	pracujący	9,5	29,2
	bezrobotni	10,4	10,9
	bierni zawodowo	21,7	9,2

* – wyniki przedstawione dla osób w wieku 25–64 lat

** – wyniki przedstawione dla osób w wieku 18–69 lat

Źródło: GUS 2013, s. 16, 17, 19 i 21.

Aktywność edukacyjna dorosłych członków gospodarstw domowych – dane *Diagnozy Społecznej*

W analizie opartej na wynikach *Diagnozy Społecznej* jej autorki podają przegląd wyników z kolejnych cykli badania, od roku 2000 do 2013, przy czym analizą objęto osoby w wieku powyżej 20 lat, a aktywność obejmowała dwa poprzednie lata. Analiza prowadzi autorki m.in. do wniosków o selektywności procesów doskonalenia umiejętności zawodowych – istotnymi czynnikami różnicującymi są: wiek, miejsce zamieszkania i poziom wykształcenia (Grabowska, Kotowska 2014, s. 79). Najbardziej aktywne edukacyjnie (w formie szkolnej) są osoby w wieku 20–24 lat i wskaźnik ten spada wśród osób reprezentujących kolejną grupę wiekową (25–29 lat), natomiast wśród osób w wieku powyżej 24 lat istotniejsze niż wśród młodszych stają się kursy i szkolenia. Poniżej przedstawiono wyniki obejmujące okres od 2011 do 2013 roku (czyli uzyskane w badaniu z 2013 roku) dotyczące podejmowania jakiejkolwiek aktywności związanej z podnoszeniem własnych umiejętności.

Tabela 2. Charakterystyka dorosłych uczestniczących w kształceniu w latach 2011–2013 (dane *Diagnozy Społecznej*)

Cechy społeczno-demograficzne		Odsetek przedstawicieli danej grupy uczestniczący w kształceniu [w %]
ogółem – osoby w wieku 25 i więcej lat		9,6
płeć	kobiety	10,2
	mężczyźni	8,9
miejsce zamieszkania	miasta powyżej 500 tys. mieszkańców	20,7
	miasta od 200–500 tys.	16,6
	miasta od 100 do 200 tys.	10,2
	miasta od 28,40 do 100 tys.	9,1
	miasta poniżej 20 tys.	8,4
	wieś	4,6
wykształcenie	wyższe i policealne	23,8
	średnie	8,1
	zasadnicze zawodowe i gimnazjalne	3,2

Źródło: Grabowska, Kotowska 2014, s. 63 i 64.

Kształcenie przez całe życie – Bilans Kapitału Ludzkiego

W edycji badania z 2012 roku realizowanego w ramach projektu Bilans Kapitału Ludzkiego, pytania dotyczące aktywności edukacyjnej dotyczyły zarówno kształcenia w szkole lub na uczelni, jak i kursów, szkoleń lub samo-kształcenia i obejmowały minione 12 miesięcy. Jak zastrzegają autorzy raportu, forma zadawania tego pytania była inna niż we wcześniejszym pomiarze, dlatego

porównywalność wyników jest umiarkowana. Zgodnie z uzyskanymi wynikami – częściej niż co trzeci Polak (36%) w wieku 18–59/64 lat kształcił się w dowolnej formie, w tym – 15% uczestniczyło w kształceniu formalnym, a 20% uczestniczyło w kursach, praktykach, warsztatach, odczytach, seminariach itp. (kategorie te nie są rozłączne) (Szczucka i in. 2012, s. 29). Jednak jeśli uwzględnić kursy obowiązkowe, to okazuje się, że z owych 20% co czwarty badany brał udział tylko w owych kursach (szkolenia BHP, przeciwpożarowe), w efekcie odsetek zwiększających swoje kompetencje poprzez udział w kursach i szkoleniach wynosił 15%. Autorzy odnotowują systematyczny spadek aktywności kształceniowej w kolejnych grupach wiekowych, wyższą aktywność osób z wyższym wykształceniem, pracujących i z miast (Szczucka i in. 2012, s. 32). Nawet analizując tylko sytuację osób pracujących, zróżnicowania te pozostają stosunkowo wyraźne.

Tabela 3. Charakterystyka osób pracujących uczestniczących w kształceniu w roku 2011 (dane Bilansu Kapitału Ludzkiego)

Cechy społeczno-demograficzne		Odsetek przedstawicieli danej grupy wśród osób pracujących, uczestniczący w kształceniu [w %]
płeć	kobiety	21,0
	mężczyźni	17,0
miejsce zamieszkania	miasta – 200 tys. mieszkańców i więcej	24,0
	miasta od 50 do 200 tys.	24,0
	miasta poniżej 50 tys.	18,0
	wieś	15,0
wykształcenie	wyższe	35,0
	średnie	18,0
	zasadnicze zawodowe	9,0
	gimnazjalne i poniżej	11,0

Źródło: Szczucka i in. 2012, s. 32 i 33.

Chociaż przytoczone wyniki różnią się nieco w zakresie szczegółów, co m.in. związane jest z odmiennymi metodologiami poszczególnych badań, oddają jednak dosyć spójny obraz niewielkiej i jednocześnie zróżnicowanej aktywności dorosłych Polaków w zakresie kształcenia się. Krótszy okres objęty badaniem łączy się z niższymi odsetkami kształcących się Polaków (5,4% wg danych GUS w perspektywie rocznej i 9,6% wg danych *Diagnozy Społecznej*), a poszerzenie zakresu form kształcenia – ich wzrostem (co ujawniają wszystkie dane). Nie jest niczym zaskakującym niższy odsetek kształcących się formalnie niż z wykorzystaniem pozostałych form. Najbardziej aktywne okazują się być osoby pracujące, ważnym czynnikiem jest też wiek, ale i poziom wykształcenia, co może oddawać znaczenie nawyku kształcenia się, ale też uzdolnień lub wykształcenia umiejętności uczenia

się. Może też bezpośrednio odzwierciedlać zmiany wzorca kariery zawodowej – uświadamiania sobie, szczególnie przez młodszych pracowników, że powinni być gotowi do mobilności zawodowej, a więc do dokształcania się na potrzeby nowych, innych obowiązków związanych ze zmianą zawodu lub stanowiska pracy, w tym awansem czy po prostu rozwojem zawodowym związanym z pogłębianiem specjalizacji. Można też zastanawiać się, na ile większa aktywność młodszych związana jest z ewentualnym niewystarczającym przygotowaniem do pracy zawodowej, a więc luką pomiędzy wymaganiami rynku pracy a treściami kształcenia w trakcie nauki szkolnej, co wymaga uzupełniania kwalifikacji po zakończeniu kształcenia formalnego. Same wskaźniki zróżnicowania aktywności w zakresie dokształcania się nie stanowią wystarczających przesłanek do rozstrzygania podniesionych kwestii. Niemniej nie ulega wątpliwości, że kształcenie się dorosłych w Polsce jest z jednej strony mało powszechne, z drugiej zaś – wyraźnie zróżnicowane w zależności od wieku, poziomu wykształcenia, miejsca zamieszkania i aktywności zawodowej.

Pracownicy zwiększający kwalifikacje w latach 2005–2013

Wykorzystując bazę danych udostępnianą przez realizatorów badania (www.diagnoza.com), przeprowadzono analizę obejmującą pięć kolejnych edycji badania, tj. od roku 2005 do 2013. Jej celem było dążenie do pełniejszego scharakteryzowania osób, które podnoszą swoje kwalifikacje, a więc uczestniczą w kształceniu ustawicznym. Sama *Diagnoza Społeczna* jest cyklicznym, ogólnopolskim i reprezentatywnym badaniem, realizowanym przez Radę Monitoringu Społecznego – pełna nazwa odkrywa istotę badania, które dotyczy *Warunków i jakości życia Polaków*, stąd zarówno zawarte w kwestionariuszach pytania, jak i analizy ukierunkowane są na wielowymiarowy opis sytuacji. Badanie ma charakter panelowy, jednak liczebność gospodarstw domowych i respondentów rośnie ze względu na stałe uzupełnianie próby oraz naturalne powiększanie się objętych nim gospodarstw domowych. W 2013 roku badanie obejmowało 12 tys. gospodarstw domowych i 26 tys. respondentów indywidualnych.

Kluczowym w analizie było pytanie kwestionariusza indywidualnego *Czy w okresie minionego roku zdobył/a Pan/i nowe kwalifikacje lub umiejętności z myślą o możliwości lepszych zarobków?* Jest to zatem pytanie odmienne od analizowanego w raporcie *Aktywność edukacyjna dorosłych członków gospodarstw domowych* (Grabowska, Kotowska 2014). Celowo wybrano pytanie z jednej strony obejmujące krótszą perspektywę, z drugiej zaś możliwie szeroko definiujące kształcenie ustawiczne – pytanie bowiem nie precyzuje, jakie aktywności podjął respondent, by zwiększyć swoje kwalifikacje czy umiejętności, równie dobrze może to być kształcenie formalne, jak i nieformalne czy pozaformalne. Jednocześnie pytanie to przywołuje jednoznaczną motywację zwiększania kwalifikacji czy umiejętności, ograniczając rozważania co do celu podjęcia kształcenia.

Realizując analizę z wykorzystaniem wskazanych danych zdecydowano jednocześnie, że – właśnie ze względu na wyznaczony w pytaniu cel podjęcia kształcenia – analizą zostaną każdorazowo objęci tylko respondenci mający w chwili badania status pracowników (sektora publicznego lub prywatnego). Taka decyzja pozwala przeprowadzić analizę zróżnicowania w odniesieniu do pracowników z kolejnych cykli badania i wskazać, czy pomiędzy pracownikami zwiększającymi swoje kwalifikacje i umiejętności i nieczyniącymi tego można zidentyfikować istotne różnice – zarówno w zakresie cech społeczno-demograficznych, jak i związanych z miejscem pracy, oceną własnego wykształcenia itp.

Pomiędzy rokiem 2005 a 2013 pięć tur badania pozwoliło odnotować pewne niewielkie wahania udziału pracowników, którzy podejmowali w ciągu roku poprzedzającego badanie aktywność zwiększającą ich kompetencje – ich udział był najwyższy w roku 2007 i stopniowo maleje.

Tabela 4. Rozkład odpowiedzi pracowników na pytanie kwestionariusza indywidualnego „Czy w okresie minionego roku zdobył/a Pan/i nowe kwalifikacje lub umiejętności z myślą o możliwości lepszych zarobków?”

Rok badania	2005	2007	2009	2011	2013
Zdobyl nowe kwalifikacje lub umiejętności:	w %				
tak	20,8	22,5	20,9	18,9	18,2
nie	79,2	77,5	79,1	81,1	81,8
ogółem	100	100,0	100,0	100,0	100,0
	w osobach				
tak	553	999	1813	1706	1581
nie	2106	3440	6868	7306	7100
ogółem	2659	4439	8681	9012	8681

Źródło: Obliczenia własne na podstawie wyników Diagnozy Społecznej, www.diagnoza.com [04.05.2015].

Pod względem podstawowych cech społeczno-demograficznych pracownicy doksztalcający się różnią się istotnie od pozostałych. Niewielkie okazują się tylko różnice w zakresie płci, tzn. zarówno kształcący się, jak i nie – mniej więcej w połowie byli mężczyznami. Jednak osoby zwiększające swoje kompetencje były istotnie młodsze – przeciętnie o około 5–6 lat (potwierdza to test U Manna-Whitneya, przy $p < 0,001$ dla każdej tury badania), częściej miały wyższe wykształcenie i tym samym – więcej lat nauki za sobą. Różnice oszacowanego okresu kształcenia się wynoszą około 2 lat (dla każdej tury badania różnice są istotne statystycznie – test U Manna-Whitneya, przy $p < 0,001$), ale najbardziej wymowne są różnice udziałów osób z wyższym wykształceniem – o ile wśród pracowników kształcących się ich udział był bliski (w 2007 roku) lub przekraczał (w pozostałych latach) 50%, o tyle wśród pozostałych był o 20–25 p.p. niższy. Jednocześnie pracownicy zwiększający swoje kwalifikacje rzadziej byli mieszkańcami wsi niż

pozostali. Wyniki te potwierdzają wysoką selektywność kształcenia się ze względu na miejsce zamieszkania, wykształcenia i wieku, wskazywaną w analizach Grabowskiej i Kotowskiej, a także widoczną w danych GUS.

Tabela 5. Udziały podgrup o wyróżnionych cechach wśród pracowników zgrupowanych zgodnie z podnoszeniem kwalifikacji w minionym roku

Rok badania	2005		2007		2009		2011		2013	
zdobyć nowych kwalifikacji lub umiejętności	tak	nie	tak	nie	tak	nie	tak	nie	tak	nie
mężczyzna [w %]	50,3	51	49,4	51,9	48,5	51	48,4	51,2	46,4	50,5
zamieszkiwanie na wsi [w %]	27,5	33	27,1	36,3	26,1	36,9	31,2	40,8	31,8	42,2
średni wiek [w latach]	35,07	40,07	34,59	40,03	35,69	41,09	36,16	41,77	36,76	42,52
wyższe wykształcenie [w %]	51,2	23,3	48	22,1	51,4	26	53,6	26,5	56,5	28,5
średnia liczba lat nauki [w latach]	14,71	12,65	14,67	12,66	14,84	12,99	14,9	12,93	15,02	13,1

Źródło: Obliczenia własne na podstawie wyników *Diagnozy Społecznej*, www.diagnoza.com [04.05.2015].

Zadawane respondentom pytanie odnosiło się wprost do celu, w jakim zwiększali swoje kwalifikacje i umiejętności, dlatego analizie poddano także rozkład wysokości dochodów oraz zadowolenia z własnej pracy i własnego wykształcenia, a przede wszystkim – udział pracowników wskazujących, że w ciągu tego samego roku podjęli lepiej płatną lub dodatkową pracę oraz wskazujących, że w tym okresie awansowali. Wyniki okazują się konsekwentnie zróżnicowane w pięciu turach badania, chociaż różnice w udziałach poszczególnych podgrup wahają się. Przede wszystkim pracownicy zwiększający swoje kwalifikacje i umiejętności częściej deklarowali podjęcie lepiej płatnej lub dodatkowej pracy niż pozostali (różnica około 20 p.p.), częściej też deklarowali, że w minionym roku spotkał ich awans (różnica osiągająca 12 p.p. w roku 2013, najwyższa w 2007), byli bardziej zadowoleni ze swojej pracy (uwzględniając zarówno dwie, jak i trzy odpowiedzi pozytywne) i ze swojego wykształcenia – chociaż w przypadku zadowolenia z wykształcenia różnice udziałów są większe niż w przypadku oceny pracy. W odniesieniu do deklarowanego poziomu wynagrodzeń (w badaniu pytanie dotyczy własnego dochodu miesięcznego na rękę w okresie poprzednich trzech miesięcy) i odniesieniu do spodziewanych w perspektywie następnych dwóch lat dochodów (zadawane pytanie: „Jakiego dochodu miesięcznie netto (na rękę) spodziewa się Pan/i za dwa lata?”) osoby, które zwiększyły swoje kwalifikacje lub umiejętności, wskazywały istotnie wyższe wartości (ponownie – wykorzystano test U Manna-Whitney’a, $p < 0,001$).

Tabela 6. Zróżnicowanie zadowolenia z pracy i wykształcenia oraz zarobków wśród pracowników zgrupowanych zgodnie z podnoszeniem kwalifikacji w minionym roku

Rok badania	2005		2007		2009		2011		2013	
zdobycie nowych kwalifikacji lub umiejętności:	tak	nie	tak	nie	tak	nie	tak	nie	tak	nie
podjęcie lepiej płatnej lub dodatkowej pracy (w minionym roku) [w %]	33,2	11,5	36,6	14,9	35,7	12,4	31,4	10,9	33,4	9,2
awans (w minionym roku) [w %]	18,9	6,3	21,1	6	14,5	6,2	15,7	3,4	14,9	2,7
zadowolenie ze swojego wykształcenia (bardzo zadowoleni, zadowoleni i raczej zadowoleni) [w %]	82,1	67,8	84,1	70,4	84,8	75,7	86	75,6	88,2	77,3
zadowolenie ze swojego wykształcenia (bardzo zadowoleni i zadowoleni) [w %]	54,9	35,9	55,8	36,4	56	42,8	61,2	44,1	61,5	42,8
zadowolenie ze swojej pracy (bardzo zadowoleni, zadowoleni i raczej zadowoleni) [w %]	82	79,6	85,2	82,7	87	84,9	84,6	82,4	84,6	81,7
zadowolenie ze swojej pracy (bardzo zadowoleni i zadowoleni) [w %]	44,9	40	45,6	42,7	49,7	45,3	47,4	45,9	47,8	42,5
średni dochód na rękę [w zł]	1484	1244	1675	1381	2269	1845	2351	1957	2459	2092
średni dochód spodziewany za 2 lata [w zł]	2230	1686	2642	1993	3361	2546	3406	2544	3367	2640

Źródło: Obliczenia własne na podstawie wyników *Diagnozy Społecznej*, www.diagnoza.com [04.05.2015].

Przytoczone wyniki otwierają pole interesujących interpretacji. Mimo ograniczenia analizy do osób pracujących, potwierdziły się wskazania o selektywności ze względu na wiek, wykształcenie czy miejsce zamieszkania, chociaż udziały kobiet i mężczyzn okazały się dosyć wyrównane. Wydaje się także dosyć oczywiste, że osoby zwiększające swoje kwalifikacje są bardziej zadowolone ze swojej pracy i wykształcenia, chociaż kierunek oddziaływania może nie być jednoznaczny – być może bowiem zadowoleni podejmują się zwiększania kompetencji (ponieważ ich dotychczasowe doświadczenia z kształcenia się lub aktywności zawodowej są pozytywne, dążą do kontynuowania strategii, która przyniosła już sukces), ale może być także tak, że osoby które zwiększyły swoje kwalifikacje, w efekcie są bardziej zadowolone ze swojego wykształcenia czy pracy (np. dlatego że zmieniły ją na lepszą). Podobnie w przypadku wynagrodzeń – ich wyższy poziom zarówno w wymiarze dochodów bieżących, jak i oczekiwanych, może być wyrazem ogólnie lepszej sytuacji na rynku pracy i stanowić część przyczyny podjęcia kształcenia się (co wiąże się z kosztami, które pracownik musi być w stanie ponieść – są to zarówno bezpośrednio koszty kształcenia się, jak i utraconych korzyści czy po prostu czas), a może obrazować skutki – zwiększone kwalifikacje, skoro podjęto się ich podwyższania ze względu na nadzieję na lepsze wynagrodzenie, powinny prowadzić do uzyskania wyższego wynagrodzenia. Niewątpliwie za korzystne i zgodne z oczekiwaniami inwestycyjnych efektów zwiększania kwalifikacji należy uznać zarówno wyższe dochody, jak i wyższe odsetki pracowników doświadczających awansu, zmieniających pracę na lepszą lub podejmujących pracę dodatkową. Te efekty oddają spójny obraz, który można byłoby odczytywać jako korzyści z dokształcania, gdyby nie dwa istotne fakty:

1. Współwystępowanie zjawisk, nawet potwierdzone istotnością statystyczną i zidentyfikowane konsekwentnie w pięciu kolejnych turach badania, nie jest wystarczające, by wnioskować o związku przyczynowo-skutkowym i jego kierunku. Można na podstawie uzasadnień dla zwiększania kwalifikacji spodziewać się takiej relacji, jednak należy uwzględnić fakt, że zwiększanie kwalifikacji może być konsekwencją wzrostu wynagrodzeń (np. dzięki osiągnięciu wyższych dochodów, które pozwalają na realizowanie planów edukacyjnych), może także być wprost efektem awansu czy zmiany pracy (które mogą wiązać się np. ze szkoleniem wymaganym i/lub organizowanym przez pracodawcę).

2. Aktywność związana ze zwiększaniem kwalifikacji jest wyraźnie zróżnicowana ze względu na poziom wykształcenia i częstsza wśród osób z wyższym jego poziomem – być może zatem zidentyfikowane związki oddają zróżnicowanie w zakresie poziomu dochodów, awansów czy zadowolenia z własnej pracy i wykształcenia związane raczej z uzyskaniem wykształcenia wyższego niż z samym podjęciem aktywności zwiększających kwalifikacje pracownika. Ten trop analiz wymagałby pogłębionego prześledzenia związków pomiędzy zwiększaniem kwalifikacji a dochodami czy oceną własnej pracy i wykształcenia wśród pracowników różniących się osiągniętym poziomem wykształcenia.

Podsumowanie

Przedstawione wyniki badań, niezależnie od różnic związanych z samą metodyką ich przeprowadzenia, oddają obraz niskiej aktywności Polaków w zakresie zwiększania własnych kompetencji. Zawężenie ujęcia do pracowników i jednocześnie ogólnie zadane pytanie, które zawiera w sobie jasno zarysowany cel zwiększania kompetencji, pozwala ukazać konsekwentny w okresie prawie dekady obraz pracowników zwiększających własne kwalifikacje lub umiejętności i traktujących to w sposób instrumentalny – z nadzieją na lepsze zarobki. Jest to podgrupa pracowników nieco młodszych i lepiej wykształconych niż pozostali, znacznie częściej zadowolonych ze swojego wykształcenia, a tylko nieco częściej zadowolonych ze swojej pracy. Nieco przerysowując, można zatem stwierdzić, że mimo trudnej w całym tym okresie (obejmującym też okres kryzysu gospodarczego) sytuacji na rynku pracy, ci, którzy pracują i podejmują jednocześnie trud zwiększania własnych kompetencji, są tymi, którzy są w sytuacji nieco lepszej niż pozostali. Wyraża się to w ich większym zadowoleniu, ale i w nieco wyższych dochodach, częstszym awansie, częstszym podjęciu lepszej lub dodatkowej pracy. Dane te nie pozwalają jednoznacznie stwierdzić (gdyż wymagałoby to badania motywacji i skontrolowania spełnienia oczekiwań), czy owa lepsza sytuacja jest skutkiem, efektem podejmowania aktywności zwiększającej poziom kwalifikacji lub umiejętności czy też jej przyczyną. Niemniej uzyskane wyniki pozwalają zdiagnozować konsekwentnie pozytywny obraz efektów towarzyszących podejmowaniu kształcenia przez dorosłych pracowników, dyktowanego dążeniem do uzyskania lepszej sytuacji na rynku pracy – niezależnie od tego, czy jego przyczyny leżałyby w kwestiach dopasowania, nadążania za zmianami technologicznymi czy samorozwoju zawodowym. Tym bardziej należy za niepokojący uznać fakt, że udział dorosłych zwiększających swoje kwalifikacje jest wśród Polaków w ogóle i wśród osób pracujących tak niewielki.

Bibliografia

1. Baraniak B. (2012), *Wymagania procesu pracy wobec człowieka – pracownika i jego zatrudnienia*, [w:] B. Baraniak (red.), *Człowiek w pedagogice pracy*, Difin, Warszawa, s. 171–195.
2. Berezka A. (2013), *Rola kształcenia ustawicznego w realizacji wyzwań Unii Europejskiej*, „Studia i Prace Wydziału Nauk Ekonomicznych i Zarządzania/Uniwersytet Szczeciński”, nr 33, t. 2, s. 9–21.
3. Blaug P. (1995), *Metodologia ekonomii*, tłum. B. Czarny, A. Molisak, WN PWN, Warszawa.
4. Borkowska S. (2014), *Imperatyw rozwoju zawodowego pracowników*, „Polityka Społeczna”, nr 3, s. 7–11.
5. Buttler D. (2014), *Niedopasowania kompetencyjne i kwalifikacyjne absolwentów Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu*, „Edukacja Ekonomistów i Menedżerów”, nr 2 (32), s. 127–141.

6. Cęcelek G. (2012), *Kształcenie ustawiczne jako wymóg konieczny współczesnej rzeczywistości*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, nr 2, s. 83–90.
7. Grabowska I., Kotowska I.E. (2014), *Aktywność edukacyjna dorosłych członków gospodarstw domowych*, [w:] I.E. Kotowska (red.), *Rynek pracy i wykluczenie społeczne w kontekście percepcji Polaków. Diagnoza Społeczna 2013. Raport tematyczny*, MPiPS i CRZL, Warszawa, s. 55–80.
8. Grotowska-Leder J. (2014), *Rzecz o kształceniu dorosłych. Lifelong learning w Polsce, w perspektywie Unii Europejskiej*, „Acta Univestitatis Lodziensis, Folia Sociologica”, nr 50, s. 117–135.
9. GUS (2013), *Kształcenie dorosłych 2011*, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa.
10. Jakimiuk B. (2012), *Przygotowanie do pracy w systemie edukacji – szanse, wyzwania, zagrożenia*, [w:] B. Baraniak (red.), *Człowiek w pedagogice pracy*, Difin, Warszawa, s. 74–92.
11. Jeran A. (2009), *Kształcenie ustawiczne – demograficzna konieczność*, „e-mentor”, nr 2, s. 71–75.
12. Jurgiel-Aleksander A., Jagiełło-Rusiłowski A. (2013), *Dyskurs uczenia się przez całe życie: administrowanie kompetencjami czy pytanie o ich sens i znaczenie?* „Rocznik Andragogiczny”, t. 20, DOI:<http://dx.doi.org/10.12775/RA.2013.002>, s. 65–73.
13. Kowal-Orczykowska A., Pabiańczyk A. (2013), *Wykształcenie a konkurencyjność na rynku pracy. Odniesienia na przykładzie aktywności edukacyjnej studentów pedagogiki KA im. A. Frycza Modrzewskiego w Krakowie i PWSZ im. Witelona w Legnicy*, „Rocznik Andragogiczny”, t. 20, DOI:<http://dx.doi.org/10.12775/RA.2013.004>, s. 91–108.
14. Kozek W. (2014), *Rynek pracy. Perspektywa instytucjonalna*. Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
15. Solarczyk-Ambrozik E. (2013), *Od społecznienia „mas” do upodmiotowienia jednostek – od oświaty dorosłych do uczenia się przez całe życie*, „Edukacja Dorosłych”, nr 1, s. 35–44.
16. Strzelecki P., Saczuk K., Grabowska I., Kotowska I.E. (2013), *Warunki życia gospodarstw domowych. Rynek pracy*, [w:] „Diagnoza Społeczna 2013 Warunki i Jakość Życia Polaków – Raport. [Special issue]. Contemporary Economics”, nr 7, DOI: 10.5709/ce.1897–9254.105, s. 132–162.
17. Szczucka A., Turek K., Worek B. (2012), *Kształcenie przez całe życie. Uczenie się dorosłych, inwestycje w kadry w przedsiębiorstwach i instytucje szkoleniowe na podstawie badań zrealizowanych w 2012 roku w ramach III edycji projektu Bilans Kapitału Ludzkiego*, PARP, Warszawa.
18. Szłapińska J., Bartkowiak M. (2013), *Determinanty aktywności edukacyjnej absolwentów szkół wyższych*, „Studia Edukacyjne” nr 24, s. 271–287.

Professionally active Poles enhancing their qualifications in the years 2005–2013

Key words: vocational qualifications, employees, Social Diagnosis, increasing qualifications.

Summary: Lifelong learning is not widespread among Poles. Data reveal that only a small fraction of adults continue their education, majority of which is professionally active. Based on Social Diagnosis data employees who improve their qualifications or skills were characterized in terms of demographic characteristics as well as

educational, professional, income and promotional self-assessment. Employees continuing education can be characterized by higher level of satisfaction, slightly higher income, more frequent promotions and undertaking of more attractive or additional work.

Dane do korespondencji:

Dr Agnieszka Jeran

Instytut Socjologii

Wydział Nauk Społecznych

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

e-mail: a.jeran@wp.pl

Anna Lubrańska

ROZWÓJ ZAWODOWY PRACOWNIKÓW W ASPEKCIE AKTYWNOŚCI WŁASNEJ JEDNOSTKI I STARAŃ ORGANIZACJI

Słowa kluczowe: praca, organizacja, rozwój, rozwój zawodowy, szkolenia.

Streszczenie: Opracowanie poświęcono problematyce rozwoju zawodowego w aspekcie działań podejmowanych we współczesnych organizacjach. Ocenie poddano zarówno aktywność jednostki, jak i starania pracodawców. Zbadano 162 pracowników. W badaniu wykorzystano dane ankietowe i metryczkowe. Materiał empiryczny opracowano statystycznie (tabele krzyżowe). Otrzymane wyniki wskazują, iż czynnikami istotnie statystycznie różnicującymi dla proedukacyjnych wysiłków indywidualnych i organizacyjnych są wykształcenie, rodzaj pracy.

Dorosły pracownik – dorosły uczeń wobec wymagań rynku pracy

Współczesny rynek pracy jest trudny, niestabilny, silnie wymagający wobec swoich podmiotów zarówno pracodawców, jak i pracobiorców. Znajomość obecnych realiów (jak również prognoz i trendów ich rozwoju, kreślonych stosownie do systematycznie prowadzonych analiz) sprawia, że wobec uczestników rynku pracy formułuje się określony zestaw oczekiwań. Pracownika powinna charakteryzować aktywność, wysoka świadomość swej pozycji zawodowej, odpowiedzialność za własny rozwój zawodowy. Promuje się (Ćwiek 2012) konieczną dbałość o kwalifikacje (ich ciągłe doskonalenie, aktualizację, stosownie do wymagań rynku pracy), zdobywanie i poszerzanie doświadczenia (bycie ekspertem, profesjonalistą czyni pracownika bardziej konkurencyjnym i pożądanym na rynku pracy, zwiększając tym samym stabilność zatrudnienia), zachowanie zawodowej elastyczności (i możliwej konieczności przekwalifikowania się) oraz pielęgnowanie zdrowia (jako warunek sprawności działania w każdym obszarze życia). Stosowanie tych zasad znacząco ułatwia funkcjonowanie na niepewnym współczesnym rynku pracy, zwiększa możliwości adaptacyjne. Jednocześnie stawia przed pracownikiem szereg wymagań: systematycznej pracy nad sobą, nad swoimi zasobami, ciągłego zaangażowania i ciągłego uczenia się. Rozwój powinien być zatem nieustanny i pogłębiany. Takie nastawienie jest zbieżne z perspektywą teoretyczną D. Supera, według którego rozwój zawodowy przebiega w czasie, jest ciągły i na ogół

nieodwracalny, warunkowany czynnikiem roli, czynnikami osobistymi, czynnikami sytuacyjnymi. Czynniki te, wpływając na rozwój zawodowy jednostki, pozostają w związku z jej dojrzałością zawodową (Paszowska-Rogacz 2003).

Zaangażowanie poznawcze, edukacyjne przynosi jednostce i organizacji pozytywne następstwa (Danilewicz 2012). Pracownik dysponując zaktualizowaną, usystematyzowaną wiedzą, zyskuje ugruntowaną pozycję na rynku pracy, zwiększa stabilność swojego zatrudnienia, wzmacnia samoocenę, pewność siebie. Po stronie korzyści organizacyjnych wymienia się: sprzyjający klimat organizacyjny, wynikający z pracy zespołowej (z wyraźnym udziałem mechanizmu synergii), wykorzystanie akumulacji i transferu wiedzy (m.in. w zakresie wymiany doświadczeń międzypokoleniowych), wyższą konkurencyjność, będącą efektem posiadania przez organizację unikatowych, jednostkowych zasobów i kompetencji. W organizacji widoczna jest zwiększona sprawność i efektywność działania (Danilewicz 2012).

Dorosły pracownik – dorosły uczeń w otoczeniu zawodowym

Konieczna dbałość i wsparcie organizacyjne dla aktywności prorozwojowej warunkowane są nie tylko naturalną potrzebą rozwoju czy przesłankami osobistymi. To również istotna kwestia społeczna, szczególnie ważna wobec prognozy wydłużania się średniej długości życia kobiet i mężczyzn w Polsce (Steuden 2011)¹. Według prognoz GUS, w 2020 roku około 24% Polaków osiągnie wiek ponad 60 lat. To wiek, w którym, w świetle zmian ustawowych, ciągle powinni być aktywni zawodowo. Od lat 90. ubiegłego stulecia w Europie obowiązuje kierunek działań nastawiony na zatrzymywanie pracowników na rynku pracy. Badania OECD (Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju) prowadzone na terenie Unii Europejskiej wskazują, iż 59% osób po 50 roku życia zamierza pracować po osiągnięciu wieku emerytalnego (Stępień 2013). Strategia „Europa 2020” przewiduje osiągnięcie wzrostu poziomu zatrudnienia osób w wieku produkcyjnym do 75%, w wyniku m.in. zwiększania liczby pracujących osób starszych (Hildt-Ciupińska i in. 2012). Dane te dowodzą, iż uwzględniając strukturalne i demograficzne przemiany na rynku pracy, należy intensywnie „inwestować” w populację pracowniczą – niezależnie od jej wieku. Korzystając na bieżąco z podmiotowych zasobów, równolegle powinno się je pomnażać, sukcesywnie budując kapitał społeczny. Sprzyja temu okoliczność, iż wraz z wydłużeniem się życia człowieka wydłuża się również okres jego funkcjonowania bez cech przypisywanych starości. Fakt ten tłumaczy pojęcie wieku funkcjonalnego, według którego starość jest mierzona nie liczbą przeżytych lat, ale parametrami zdrowia fizycznego, cechami fizjologicznymi, aktywnością i sprawnością psychiczną (Zużewicz Konarska 2004). Człowiek dorosły, mimo postępującego procesu starzenia się biologicznego, przez całe życie

¹ Starzenie się ludności to oczywiście problem nie tylko naszego społeczeństwa, to zjawisko ogólnoświatowe (Widerszal-Bazyl 2008a, 2008b). Według Światowej Organizacji Zdrowia (WHO) w roku 2020 ogólna liczba ludzi starszych wyniesie powyżej 1 miliarda (około 30% całej populacji) (Steuden 2011).

dysponuje znacznym potencjałem rozwoju i uczenia się (Karney 2007, Łaguna 2004), a możliwości intelektualne pozostają zasadniczo niezmiennie przez większość okresu dorosłości. We wczesnej i średniej dorosłości zdolności inteligencji skryształowanej utrzymują na stałym poziomie, a zdolności płynne ulegają w tym okresie stopniowemu osłabieniu, zaczynając od 35–40 roku życia (Bee 2004)². Zdaniem badaczy, za procesy uczenia się dorosłych odpowiada tzw. inteligencja skryształowana, wykorzystująca nabyte doświadczenia i nawyki umysłowe (Karney 2007, Łaguna 2004), rozwijająca się w efekcie inwestowania inteligencji płynnej w różne formy aktywności (Marcinek 2007).

Podchodząc do zjawiska bardziej systemowo, należy dodać, iż edukacja dorosłych realizuje się w ramach: kształcenia instytucjonalnego, szkoleń w środowisku pracy i systemów samokształcenia (Karney 2007)³. W środowisku pracy uczenie się rozumiane jako kategoria rozwoju zawodowego pracownika odbywa się poprzez kształcenie, doksztalcenie, doskonalenie zawodowe, samokształcenie (Nawrat 2014, s. 151). W niniejszym opracowaniu uwagę zwrócono na dwa z wymienionych kierunki realizacji doskonalenia pracowników. Przyjmując perspektywę jednostkową i organizacyjną, ocenie poddano: działania organizacyjne (pod postacią prowadzonej polityki szkoleniowej) i samodzielne starania pracowników o własny rozwój zawodowy.

Stosownie do podjętego problemu sformułowano następujące **pytania badawcze**:

1. Czy istnieją różnice między kobietami i mężczyznami w zakresie działań podejmowanych na rzecz własnego rozwoju zawodowego?
2. Czy wiek jest czynnikiem różnicującym badane osoby w trosce o własny rozwój zawodowy?
3. Czy długość zatrudnienia różni badane osoby w dbałości o własny rozwój zawodowy?
4. Czy wykształcenie różni badane osoby w staraniach o własny rozwój zawodowy?
5. Czy rodzaj wykonywanej pracy warunkuje różnice w aktywności badanych osób na rzecz własnego rozwoju zawodowego?
6. Jaki, w ocenie pracowników, jest poziom zainteresowania rozwojem zawodowym i zaspokajania potrzeb szkoleniowych prezentowany przez pracodawców?

² Badacze uważają, iż obniżanie się z wiekiem inteligencji płynnej wiąże się ze specyfiką nowych zadań życiowych, przed jakimi stają osoby starsze, zmianą wymagań społecznych i koniecznością rozwijania innych kompetencji niż te, które wykorzystują młodsze ludzie (Straś-Romanowska 2000, s. 273–274).

³ Ramy dla upowszechniania edukacji przez całe życie stworzył raport UNESCO, promujący zasady: uczyć się, aby żyć wspólnie, uczyć się, aby wiedzieć, uczyć się, aby działać i uczyć się, aby być (Stopińska-Pająk 2006, s. 10–12).

Zbadano⁴ 162 osoby pracujące (84 kobiety i 78 mężczyzn) w wieku 21–63 lat (średnia = 41,6852), o zróżnicowanym stażu pracy (1–44 lat, średnia = 18,5432) i wykształceniu. Respondenci pochodzili z terenu województwa łódzkiego.

Celem zebrania materiału empirycznego posłużono się ankietą i metryczką. Ankieta składa się z 38 itemów dotyczących różnych aspektów zarządzania (m.in. ergonomii miejsca pracy, organizacji pracy, relacji interpersonalnych w miejscu pracy, socjalnych i prozdrowotnych działań pracodawcy, rozwoju zawodowego). W niniejszym opracowaniu analizie poddano odpowiedzi na twierdzenia, które dotyczyły organizacyjnej praktyki szkoleniowej (w zakresie zaspokajania potrzeb szkoleniowych przez firmę, dbałości o rozwój kompetencji załogi (niezależnie od wieku), wsparcia udzielonego pracownikom w ich indywidualnych dążeniach do rozwoju i podnoszenia kwalifikacji, samodzielności pracowników w dbaniu o swój rozwój zawodowy). W badaniu zastosowano również metryczkę (uzyskano dane socjodemograficzne: wiek, płeć, staż pracy, stanowisko, wykształcenie, rodzaj pracy („raczej umysłowa” – „raczej fizyczna”⁵)).

W procesie weryfikacji założeń badawczych zastosowano tabele krzyżowe, test Chi-kwadrat. Jako pierwsze zostaną zaprezentowane rezultaty ilustrujące rozkłady odpowiedzi na pytanie z ankiety *Sam dbam o swój rozwój zawodowy*. Otrzymane rezultaty z uwzględnieniem kryterium płci, wieku, stażu pracy, wykształcenia i rodzaju pracy („raczej umysłowa” – „raczej fizyczna”) przedstawiono w kolejnych tabelach (tabele 1–5).

Tabela 1. Dbanie o swój rozwój zawodowy przez kobiety i mężczyzn

			Sam dbam o swój rozwój zawodowy	
			Tak	Nie
Płeć	Kobiety	Liczebność	75	9
		% z płęć	89,3%	10,7%
	Męćczyźni	Liczebność	64	14
		% z płęć	82,1%	17,9%
Ogółęm		Liczebność	139	23
		% z płęć	85,8%	14,2%

Źródło: wyniki badań własnych.

Uzyskane wyniki wskazują, iż uczestniczący w badaniu kobiety i mężczyźni nie różnią się istotnie statystycznie w samodzielnych staraniach o własny rozwój zawodowy. Objęte badaniem kobiety (89,3%) i mężczyźni (82,1%) z podobną (wysoką) częstotnością sami dbają o swój rozwój zawodowy. Brak różnic istotnych statystycznie potwierdzają wyniki testu Chi-kwadrat $\chi^2 = 1,738$, $p = 0,187$.

⁴ Badania prowadzono we współpracy z dr K. Biegańską (Uniwersytet Łódzki) w ramach szerszego projektu badawczego.

⁵ Przyjęty podział wynikał z obecnego w literaturze przekonania (Idczak 1999), iż nie istnieje czysta postać pracy umysłowej i fizycznej. W każdej pracy fizycznej zawarte są pewne elementy pracy umysłowej, jak również w każdej pracy umysłowej obecne są pewne czynności mięśniowe.

W oparciu o wyniki średnie dla zmiennej wiek (średnia = 41,6852) wyodrębniono do dalszych porównań dwie grupy wiekowe: pracowników młodszych (do 42 lat, $n = 70$) i starszych (powyżej 42 lat, $n = 92$). Otrzymane rezultaty zawarto w tabeli 2.

Tabela 2. Dbanie o swój rozwój zawodowy przez osoby reprezentujące różne grupy wiekowe

			Sam dbam o swój rozwój zawodowy	
			Tak	Nie
Wiek	Młodszy	Liczebność	63	7
		% z wiek	90%	10%
	Starszy	Liczebność	76	16
		% z wiek	82,6%	17,4%
Ogółem		Liczebność	139	23
		% z wiek	85,8%	14,2%

Źródło: wyniki badań własnych.

Wyniki testu Chi-kwadrat ($\chi^2 = 1,783$, $p = 0,182$) wskazują na brak różnic między młodszymi i starszymi pracownikami w zakresie podejmowanej aktywności na rzecz własnego rozwoju zawodowego, troski w obszarze pogłębiania kwalifikacji zawodowych. W obu grupach wiekowych zauważalna jest wysoka dbałość o doskonalenie zawodowe – twierdząco do stwierdzenia z ankiety *Sam dbam o swój rozwój zawodowy* ustosunkowało się 90% reprezentantów młodszego pokolenia i 82,6% starszego pokolenia.

Wykorzystując wynik średni dla zmiennej staż pracy (średnia = 18,5432) wyróżniono dwie grupy badanych: z krótszym (do 18 lat, $n = 73$) i dłuższym doświadczeniem zawodowym (powyżej 18 lat, $n = 89$). Otrzymane wyniki prezentuje tabela 3.

Tabela 3. Dbanie o swój rozwój zawodowy przez osoby o zróżnicowanym stażu pracy

			Sam dbam o swój rozwój zawodowy	
			Tak	Nie
Staż pracy	Krótszy	Liczebność	67	6
		% z staż pracy	91,8%	8,2%
	Dłuższy	Liczebność	72	17
		% z staż pracy	80,9%	19,1%
Ogółem		Liczebność	139	23
		% z staż pracy	85,8%	14,2%

Źródło: wyniki badań własnych.

W świetle prezentowanych badań staż pracy okazał się czynnikiem różnicującym dla samodzielności w działaniach podnoszących skuteczność zawodową (wyniki testu Chi-kwadrat $\chi^2 = 3,899$, $p = 0,038$). Wyższe wyniki uzyskali badani z krótszym doświadczeniem zawodowym – 91,8% respondentów przyznało, że samodzielnie dba o swój profesjonalizm zawodowy.

Tabela 4. Dbanie o swój rozwój zawodowy przez osoby reprezentujące odmienne poziomy wykształcenia

			Sam dbam o swój rozwój zawodowy	
			Tak	Nie
Wykształcenie	Podstawowe	Liczebność	3	1
		% z wykształcenie	75%	25%
	Średnie	Liczebność	46	16
		% z wykształcenie	74,2%	25,8%
	Wyższe (licencjat)	Liczebność	19	1
		% z wykształcenie	95%	5%
	Wyższe (magisterskie)	Liczebność	53	4
		% z wykształcenie	93%	7%
	Wyższe (podyplomowe)	Liczebność	18	1
		% z wykształcenie	94,7%	5,3%
Ogółem		Liczebność	139	23
		% z wykształcenie	85,80%	14,20%

Źródło: wyniki badań własnych.

Procentowy rozkład odpowiedzi na pytanie z ankiety *Sam dbam o swój rozwój zawodowy* wskazuje, iż większość respondentów samodzielnie troszczy się o swoje możliwości i przygotowanie zawodowe. Obecne są istotne statystycznie różnice ($\chi^2 = 12,288$, $p = 0,015$) między badanymi reprezentującymi odmienne doświadczenie edukacyjne. W grupie osób legitymujących się wykształceniem wyższym samodzielnym działaniem wykazuje się 93–95% badanych.

Tabela 5. Dbanie o swój rozwój zawodowy przez osoby wykonujące odmienny rodzaj pracy

			Sam dbam o swój rozwój zawodowy	
			Tak	Nie
Rodzaj pracy	Raczej umysłowa	Liczebność	121	13
		% z rodzaj pracy	90,3%	9,7%
	Raczej fizyczna	Liczebność	18	10
		% z rodzaj pracy	64,3%	35,7%
Ogółem		Liczebność	139	23
		% z rodzaj pracy	85,8%	14,2%

Źródło: wyniki badań własnych.

Rozkład wyników zawarty w tabeli 5 dowodzi, iż w obu badanych grupach dominują odpowiedzi wskazujące, iż respondenci samodzielnie dbają o swój rozwój zawodowy. Jednak pracownicy, którzy określili swoją pracę jako „raczej umysłową”, zdecydowanie częściej (90,3%) wykazują taką aktywność niż respondenci z drugiej grupy (64,3%). Istotne wyniki testu Chi-kwadrat ($\chi^2 = 12,865$, $p = 0,000$) potwierdzają powyższe wnioskowanie.

W świetle prezentowanych analiz, dla samodzielnych starań o swój rozwój zawodowy, istotne okazały się trzy czynniki: staż pracy, rodzaj wykonywanej pracy i wykształcenie. W dalszej kolejności, z uwzględnieniem wzmiankowanych kryteriów, ocenie poddano działania pracodawcy w zakresie wspierania ambicji i motywacji podwładnych do rozwoju zawodowego⁶. W przeprowadzonych analizach wykorzystano dane ilustrujące rozkład odpowiedzi na trzy pozycje z ankiety: „Moje potrzeby szkoleniowe są uwzględniane przez pracodawcę”, „Moja firma wspiera pracowników w ich indywidualnych dążeniach do rozwoju i podnoszenia kwalifikacji” i „Moja firma kładzie nacisk na rozwój kompetencji (niezależnie od wieku pracownika)”. Uzyskane rezultaty prezentują tabele 6–8 (dla kryterium: wykształcenie) i tabele 9–11 (dla kryterium: rodzaj pracy).

Tabela 6. „Moje potrzeby szkoleniowe są uwzględniane przez pracodawcę” a wykształcenie

			Moje potrzeby szkoleniowe są uwzględniane przez pracodawcę			
			Zawsze	Często	Rzadko	Nigdy
Wykształcenie	Podstawowe	Liczebność	1	0	1	2
		% z wykształcenie	25%	0,0%	25%	50%
	Średnie	Liczebność	3	13	30	16
		% z wykształcenie	4,8%	21,0%	48,4%	25,8%
	Wyższe (licencjat)	Liczebność	2	6	9	3
		% z wykształcenie	10%	30%	45%	15%
	Wyższe (magisterskie)	Liczebność	7	27	19	4
		% z wykształcenie	12,3%	47,4%	33,3%	7%
	Wyższe (podyplomowe)	Liczebność	3	12	1	3
		% z wykształcenie	15,8%	63,2%	5,3%	15,8%
Ogółem		Liczebność	16	58	60	28
		% z staż pracy	9,9%	35,8%	37%	17,3%

Źródło: wyniki badań własnych.

⁶ Dalsze obliczenia (tabele krzyżowe, test Chi-kwadrat) pokazały brak różnicującego istotnego statystycznego ($p > 0,05$) znaczenia stażu pracy dla oceny skuteczności organizacyjnych działań szkoleniowych, ocenionych drogą odpowiedzi na trzy pytania z ankiety: „Moje potrzeby szkoleniowe są uwzględniane przez pracodawcę”, „Moja firma wspiera pracowników w ich indywidualnych dążeniach do rozwoju i podnoszenia kwalifikacji” i „Moja firma kładzie nacisk na rozwój kompetencji (niezależnie od wieku pracownika)”. Dlatego w treści niniejszego opracowania prezentowane są istotne statystycznie rezultaty otrzymane dla dwóch kategorii: wykształcenie i rodzaj wykonywanej pracy.

Zaprezentowane rezultaty wskazują, iż badani istotnie statystycznie różnią się w swoich poglądach dotyczących proedukacyjnej działalności swoich pracodawców. Respondenci z wykształceniem podstawowym i średnim zdecydowanie nisko oceniają starania pracodawcy w zakresie zaspokajania potrzeb szkoleniowych pracowników (w większości udzielili odpowiedzi „rzadko” i „nigdy”). Najbardziej usatysfakcjonowani działaniami swoich przełożonych są badani z wykształceniem wyższym podyplomowym (15,8% odpowiedziało „zawsze” i 63,2% „często”). Uzyskana zależność jest istotna statystycznie – dowodzą tego wyniki testu Chi-kwadrat ($\chi^2 = 31,747$, $p = 0,002$).

Tabela 7. „Moja firma wspiera pracowników w ich indywidualnych dążeniach do rozwoju i podnoszenia kwalifikacji” a wykształcenie

			Moja firma wspiera pracowników w ich indywidualnych dążeniach do rozwoju i podnoszenia kwalifikacji	
			Tak	Nie
Wykształcenie	Podstawowe	Liczebność	2	2
		% z wykształcenie	50%	50%
	Średnie	Liczebność	24	38
		% z wykształcenie	38,7%	61,3%
	Wyższe (licencjat)	Liczebność	8	12
		% z wykształcenie	40%	60%
	Wyższe (magisterskie)	Liczebność	37	20
		% z wykształcenie	64,9%	35,1%
	Wyższe (podyplomowe)	Liczebność	15	4
		% z wykształcenie	78,9%	21,1%
Ogółem		Liczebność	86	76
		% z wykształcenie	85,80%	14,20%

Źródło: wyniki badań własnych.

Przedstawione dane dowodzą obecności statystycznie istotnych różnic między badanymi reprezentującymi różne poziomy wykształcenia w swoich odpowiedziach wobec twierdzenia „Moja firma wspiera pracowników w ich indywidualnych dążeniach do rozwoju i podnoszenia kwalifikacji”. Respondenci legitymujący się wykształceniem wyższym magisterskim (64,9%) i podyplomowym (78,9%) pozytywnie wypowiedzieli się wobec analizowanych kwestii. Najmniej usatysfakcjonowani działaniami organizacyjnymi na rzecz wsparcia edukacyjnych inicjatyw podwładnych, są badani reprezentujący średni poziom wykształcenia (38,7%). W świetle prezentowanych wyników można przypuszczać, iż wobec respondentów z wyższym poziomem wykształcenia działania pracodawców są częstsze i bardziej zauważalne przez pracowników. Istotne wyniki testu Chi-kwadrat ($\chi^2 = 14,839$, $p = 0,005$) potwierdzają obserwowane prawidłowości.

Tabela 8. „Moja firma kładzie nacisk na rozwój kompetencji (niezależnie od wieku pracownika)” a wykształcenie

			Moja firma kładzie nacisk na rozwój kompetencji (niezależnie od wieku pracownika)	
			Tak	Nie
Wykształcenie	Podstawowe	Liczebność	1	3
		% z wykształcenie	25%	75%
	Średnie	Liczebność	27	35
		% z wykształcenie	43,5%	56,5%
	Wyższe (licencjat)	Liczebność	13	7
		% z wykształcenie	65%	35%
	Wyższe (magisterskie)	Liczebność	41	16
		% z wykształcenie	71,9%	28,1%
	Wyższe (podyplomowe)	Liczebność	15	4
		% z wykształcenie	78,9%	21,1%
Ogółem		Liczebność	97	65
		% z wykształcenie	59,9%	40,1%

Źródło: wyniki badań własnych.

Osoby z wykształceniem podstawowym i średnim krytycznie wypowiedziały się wobec analizowanego twierdzenia z ankiety. Zdecydowanie bardziej przychylnie działania pracodawcy oceniają respondenci legitymujący się wykształceniem wyższym. Otrzymano istotne wyniki testu Chi-kwadrat ($\chi^2 = 15,447$, $p = 0,002$), pozwalające na wysokie zaufanie wobec prezentowanych wniosków.

Tabela 9. „Moje potrzeby szkoleniowe są uwzględniane przez pracodawcę” a rodzaj pracy

			Moje potrzeby szkoleniowe są uwzględniane przez pracodawcę			
			Zawsze	Często	Rzadko	Nigdy
Rodzaj pracy	Raczej umysłowa	Liczebność	14	54	44	22
		% z rodzaj pracy	10,4%	40,3%	32,8%	16%
	Raczej fizyczna	Liczebność	2	4	16	6
		% z rodzaj pracy	7,1%	14,3%	57,1%	21,4%
Ogółem		Liczebność	16	58	60	28
		% z rodzaj pracy	9,9%	35,8%	37%	17,3%

Źródło: wyniki badań własnych.

Rozkład wyników zaprezentowany w tabeli 6 pokazuje, iż ocena polityki szkoleniowej wśród respondentów jest umiarkowanie pozytywna. Badani, których charakter pracy jest „raczej umysłowy”, w 50,7% (suma odpowiedzi „zawsze” i „często”) przychylnie wypowiedzieli się o podejmowanych działaniach szkoleniowych. Zdecydowanie bardziej negatywnie wypowiedzieli się pracujący „raczej fizycznie”. Procentowy rozkład wyników dla pozycji z ankiety „Moje potrzeby szkoleniowe są uwzględniane przez pracodawcę” wskazuje, iż 57,1% odpowiedziało „rzadko” i 21,4% „nigdy”. Wyniki testu Chi-kwadrat ($\chi^2 = 8,665$, $p = 0,034$) dowodzą, iż uzyskana zależność jest istotna statystycznie.

Tabela 10. „Moja firma wspiera pracowników w ich indywidualnych dążeniach do rozwoju i podnoszenia kwalifikacji” a rodzaj pracy

			Moja firma wspiera pracowników w ich indywidualnych dążeniach do rozwoju i podnoszenia kwalifikacji	
			Tak	Nie
Rodzaj pracy	Raczej umysłowa	Liczebność	76	58
		% z rodzaj pracy	56,7%	43,3%
	Raczej fizyczna	Liczebność	10	18
		% z rodzaj pracy	35,7%	64,3%
Ogółem		Liczebność	86	76
		% z rodzaj pracy	53,1%	46,9%

Źródło: wyniki badań własnych.

Otrzymane dane ilustrują istotne statystycznie różnice między respondentami wykonującymi swe obowiązki zawodowe pracy w odmiennym charakterze. Pracownicy „umysłowi” w większości (56,7%) pozytywnie ustosunkowali się wobec twierdzenia z ankiety „Moja firma wspiera pracowników w ich indywidualnych dążeniach do rozwoju i podnoszenia kwalifikacji”. Jednak respondenci, których praca ma charakter „raczej fizyczny”, zdecydowanie mniej przychylnie zaopiniowali starania pracodawcy w analizowanym zakresie (64,3%). Otrzymana zależność jest istotna statystycznie, na co wskazują wyniki testu Chi-kwadrat ($\chi^2 = 4,102$, $p = 0,043$).

Tabela 11. „Moja firma kładzie nacisk na rozwój kompetencji (niezależnie od wieku pracownika)” a rodzaj pracy

			Moja firma kładzie nacisk na rozwój kompetencji (niezależnie od wieku pracownika)	
			Tak	Nie
Rodzaj pracy	Raczej umysłowa	Liczebność	85	49
		% z rodzaj pracy	63,4%	36,6%
	Raczej fizyczna	Liczebność	12	16
		% z rodzaj pracy	42,9%	57,1%
Ogółem		Liczebność	97	65
		% z rodzaj pracy	59,9%	40,1%

Źródło: wyniki badań własnych.

Uzyskano interesujący rozkład wyników. Respondenci statystycznie istotnie różnią się w swoich opiniach dotyczących działań organizacyjnych. Spośród badanych 63,4% pracowników „umysłowych” uważa, że ich pracodawca wykazuje starania o rozwój kompetencji swoich pracowników, niezależnie od ich wieku. Z kolei respondenci, których praca jest „raczej fizyczna”, dość nisko ocenili wysiłki swoich przełożonych – 57,1% z nich stoi na stanowisku, iż dbałość jest niewystarczająca. Wyniki testu Chi-kwadrat ($\chi^2 = 4,081$, $p = 0,043$) wskazują na statystyczną istotność wykonanych obserwacji.

Dyskusja wyników

Obecny rynek pracy uznaje się za obszar swoistej wymiany zasobów między pracownikiem a przedsiębiorstwem, w ramach ujawniania się i poszukiwania określonych kompetencji (zawodowych, społecznych, psychologicznych). Trzymając się tej tezy, aby zachować wzajemną zgodność oczekiwań, należy określić zestaw cech, umiejętności, zasobów, jakich pracodawcy oczekują na danym stanowisku. W kontekście wymagań zawodowych, w budowaniu pożądanego profilu kompetencyjnego pracowników, wymienia się dwie główne kategorie wymagań: „wymagania miękkie” (predyspozycje osobowościowe, umiejętności i postawy) i „wymagania twarde” (obejmujące kwalifikacje, wykształcenie, staż i związane z nim doświadczenie zawodowe) (Wojtczuk-Turek 2012). Wzmocnieniem dla tej argumentacji są znaczące przeobrażenia, jakie dokonały się w obrazie rynku pracy. Doświadczona przez większość z nas transformacja polityczno-gospodarcza, obok następstw społecznych i ekonomicznych, przyniosła ze sobą głęboką zmianę znaczenia poszczególnych zasobów (Appelt 2005). Między innymi, na istotnej wartości zyskało wykształcenie (w poprzednim systemie minimalnie korelowało z wysokimi dochodami) jako czynnik warunkujący życiowy sukces.

Świadomość wysokich oczekiwań, jakie rynek pracy stawia przed pracownikami i związana z tym faktem konieczność ciągłego doskonalenia się skłonił do empirycznej analizy zjawiska. Zaprezentowane dane, w narzuconym metodologią badań zakresie, ilustrują ten istotny problem.

W pierwszej kolejności ocenie poddano samodzielność działań ukierunkowanych na większą sprawność w realizowaniu obowiązków pracowniczych. Jak podaje literatura (Nawrat 2014, s. 151), pracujący dorosły bardzo często uczy się w drodze edukacji nieformalnej i samokształcenia. Rozkład odpowiedzi na pytanie z ankiety „Sam dbam o swój rozwój zawodowy” ujawnił, iż uwzględnione zmienne socjodemograficzne, takie jak wiek, płeć nie okazały się istotnie statystycznie różnicujące w samodzielnym podejmowaniu aktywności prorozwojowej. Otrzymane rezultaty wskazują, iż zarówno kobiety, jak i mężczyźni z podobną (i wysoką) częstością sami dbają o swój rozwój zawodowy. Dane obrazują jednak, iż kobiety wykazują nieco wyższą inicjatywę w zakresie własnego doskonalenia zawodowego (kobiety w 89,3%, mężczyźni w 82,1%). Silniejszego zaangażowania kobiet w aktywność edukacyjną dowodzą również inne badania. *Diagnoza Społeczna 2013* (Strzelecki i in. 2013, s. 136–137) pokazała, że wśród osób podnoszących kwalifikacje dominują kobiety (56,1%). Również wyniki analiz prowadzonych w ramach III edycji badań Bilansu Kapitału Ludzkiego (BKL), realizowanego przez Polską Agencję Rozwoju Przedsiębiorczości i Uniwersytet Jagielloński, pokazują, że kobiety częściej niż mężczyźni doskonalili swoje kompetencje zawodowe (Szczucka i in. 2012, s. 9).

Uzyskane dane pokazują, iż zarówno młodsi (90%), jak i starsi pracownicy (82,6%) pozytywnie ustosunkowali się do twierdzenia z ankiety „Sam dbam o swój rozwój zawodowy”. Taki rozkład wyników dowodzi wysokiej świadomości i dbałości o własną przyszłość zawodową zarówno w krótszej, jak i dłuższej perspektywie. To bardzo optymistyczny rezultat. Wyniki *Diagnozy Społecznej 2013* (Strzelecki i in. 2013, s. 136–137) wskazują, że około 10% osób w wieku 25 lat i więcej uczestniczyło w latach 2011–2013 w jakiegokolwiek aktywności związanej z podnoszeniem swoich kwalifikacji zawodowych czy innych umiejętności. Struktura wieku osób doszkalających się pokazuje, iż są to w większości osoby młode – około 43% w wieku 25–34 lat. Grupy wiekowe powyżej 40 roku życia wykazują mniejszą aktywność edukacyjną (12,7% osób z przedziału wiekowego 40–44 lat; 9,2% osób wieku 45–49 lat). Jednak, co podkreślają autorzy raportu (Strzelecki i in. 2013, s. 137), udział najmłodszej grupy wiekowej (25–29 lat) spadł, a najstarszej (55 lat i więcej) wzrósł, pozostając kontynuacją wcześniej zaobserwowanych tendencji.

Ważnym czynnikiem różnicującym wyniki ilustrujące samodzielną dbałość o własny rozwój zawodowy okazał się staż pracy (91% – badanych z krótszym i 82,1% – dłuższym doświadczeniem zawodowym pozytywnie ustosunkowało się stwierdzenia „Sam dbam o swój rozwój zawodowy”). Istotną wartość ma również wykształcenie. W świetle prezentowanych danych najsilniej zainteresowani swoim doskonaleniem zawodowym są respondenci legitymujący się wykształceniem

wyższym (93–95%) i podyplomowym (94,7%). Rezultaty z BKL (Szczucka i in. 2012, s. 31) także wskazują poziom wykształcenia jako zasadniczy czynnik warunkujący aktywność edukacyjną (w kursach i szkoleniach uczestniczyły głównie osoby z wykształceniem wyższym; najliczniej te, które ukończyły studia podyplomowe, MBA lub doktoranckie). Wyniki *Diagnozy Społecznej 2013* (Strzelecki i in. 2013, s. 136–137) dowodzą znacznego zróżnicowania w procentowym rozkładzie wyników osób w wieku 25 lat i więcej, które uczestniczyły w okresie badań w jakiegokolwiek aktywności związanej z podnoszeniem swoich kwalifikacji zawodowych czy innych umiejętności (badani z wykształceniem wyższym, policealnym 63,4%, średnim 25,2%, zasadniczym zawodowym 9,5%, podstawowym 1,9%).

Ważnym czynnikiem różnicującym zaangażowanie w samodzielne działania prorozwojowe okazał się również rodzaj pracy. Badania pokazały, iż osoby wykonujące pracę „raczej umysłową” zdecydowanie częściej (90,3%) niż druga grupa badanych (reprezentujących zatrudnionych przy czynnościach raczej fizycznych (64,3%) wykazuje starania o własny rozwój zawodowy. Należy przypuszczać, iż charakter pracy, wymagane kwalifikacje silniej stymulują badanych do wzbogacania swoich zasobów i aktualizowania swego przygotowania zawodowego. Podobną tendencję zaobserwowano w obszarze danych uzyskanych w trakcie BKL (Szczucka i in. 2012, s. 34). Uczestnikami różnych form edukacji (kursy, szkolenia) zdecydowanie częściej byli kierownicy, specjaliści niż robotnicy pomocniczy różnych branż, pomoce domowe, sprzątaczk.

Drugi wątek prezentowanych badań dotyczył oceny starań i troski pracodawców o rozwój zawodowy swoich pracowników, stopień zrozumienia (i realizacji) ich potrzeb edukacyjnych. Analizowano rozkład wyników uzyskanych dla trzech pozycji z ankiety „Moje potrzeby szkoleniowe są uwzględniane przez pracodawcę”, „Moja firma wspiera pracowników w ich indywidualnych dążeniach do rozwoju i podnoszenia kwalifikacji”, „Moja firma kładzie nacisk na rozwój kompetencji (niezależnie od wieku pracownika)”. Prezentowane dane pokazały, iż ocena pracodawców jest raczej pozytywna. Jednak zdecydowanie bardziej przychylnie o działaniach swoich pracodawców wypowiadali się respondenci z wykształceniem wyższym oraz zatrudnieni na stanowiskach pracy o charakterze „raczej umysłowej”. W ocenie tych dwóch grup zaangażowanie pracodawców we wspieranie potrzeb i działań szkoleniowych swoich podwładnych jest zdecydowanie większe (prawdopodobnie częściej doświadczają ze strony organizacji „inwestowania”, wspierania swoich planów edukacyjnych). Na przykład, ustosunkowując się do twierdzenia „Moja firma kładzie nacisk na rozwój kompetencji (niezależnie od wieku pracownika)” twierdząco odpowiedziało 63,4% wykonujących pracę „raczej umysłową” i tylko z 42,9% respondentów-pracowników „raczej fizycznych”. Analizując problem z szerszej perspektywy, uwzględnić należy czynniki społeczno-ekonomiczne, często decydujące dla finansowego wsparcia, jakie organizacje udzielają dla działań podnoszących kompetencje załogi. Raporty BKL pokazują (Szczucka i in. 2012), iż silniejsze zaangażowanie w inwestowanie w kadry i prowadzenie działań usprawniających funkcjonowanie zawodowe wykazywali

pracodawcy dysponujący określonymi zasobami finansowymi, np. budżetem szkoleniowym czy funduszem zakładowym. Częściej aktywność kształceniową prezentują większe podmioty, niezależnie od branży działalności przedsiębiorstwa. Poza aspektami finansowymi, w całości rozważań, nie można pominąć faktu, iż dla skuteczności prowadzonych działań edukacyjnych i transferu wiedzy istotne znaczenie ma klimat organizacyjny (Nawrat 2013, Lubrańska 2014). Jak pokazują badania (Lubrańska 2014), najbardziej efektywne działania szkoleniowe, prorozwojowe dokonują się w duchu klimatu wspierającego, w którym widoczne jest interpersonalne i merytoryczne wsparcie ze strony współpracowników i przełożonych. Z kolei osoby poddane wpływowi klimatu autokratycznego, negatywnie oceniają starania swoich pracodawców wobec zaspokajania potrzeb szkoleniowych, działań podejmowanych na rzecz doskonalenia kompetencji zawodowych. W klimacie autokratycznym pracownicy wykazują również mniejszą samodzielność, mniej starań o własny rozwój zawodowy. Szerszym tłem dla poruszanej problematyki kształcenia osób dorosłych, w tym również skutecznego realizowania praktyki szkoleniowej, jest andragogiczny model uczenia się dorosłych (Knowles i in. 2009, s. 182). Obowiązuje w nim pogląd zasadniczego zróżnicowania czynników motywujących dorosłych do uczenia się. Zwiększonego nastawienia motywacyjnego⁷ możemy oczekiwać w sytuacji spostrzegania wewnętrznych profitów płynących z procesu uczenia się, uzyskiwania – dzięki poznawczemu zaangażowaniu – możliwości rozwiązywania życiowych (w tym również zawodowych) problemów, kwestii ważnych, wysoko rangowanych w systemie wartości jednostki. Prezentowane wyniki badań – dotyczące zwłaszcza indywidualnych starań jednostki o swój zawodowy, o profesjonalizm – mogą sugerować, iż osoby wykazujące silniejsze samodzielne zabiegi w tym zakresie, prawdopodobnie mocniej dostrzegają w możliwości doskonalenia się jego pozytywne następstwa. Można również przypuszczać, iż osoby te zaprezentują również bardziej przychylną postawę wobec edukacyjnej oferty ze strony pracodawcy.

Podjęcie w niniejszym opracowaniu problematyki szkoleniowej, edukacyjnej z perspektywy indywidualnej i organizacyjnej znacząco wpisuje się w politykę współczesnych firm. Problematyka rozwoju zawodowego powinna być bowiem obecna w dzisiejszych organizacjach pod postacią idei zarządzania wiekiem (*age management*) (Litwiński Sztanderska 2010, Stachowska 2012). Badania pokazują jednak (Bugajska Hildt-Ciupińska 2012, Urbaniak 2011), że zarządzanie wiekiem to idea jeszcze mało popularna wśród polskich pracodawców. A przecież z punktu widzenia zmian demograficznych w populacji pracowniczej to koncepcja, która stanowi optymalne rozwiązanie wobec obecnych trendów demograficznych.

⁷ Obok motywów własnych, podmiotowych istotne są również okoliczności zewnętrzne decydujące o zaangażowaniu jednostki. Istotną rolę pełnią trenerzy, szkoleniowcy, osoby moderujące proces uczenia się dorosłych. Instruktorów wzbudzających motywację dorosłych powinien charakteryzować określony zestaw cech. Wymienia się (Knowles i in. 2009, s. 183) wiedzę specjalistyczną, empatię (uwzględnianie perspektywy ucznia), entuzjazm i przejrzystość – w zakresie siły języka i organizacji.

Warunkuje efektywne, racjonalne, satysfakcjonujące dla organizacji i jednostki, wykorzystanie zasobów personalnych, z widoczną troską o potrzeby i możliwości pracowników w różnym wieku (Stachowska 2012). Jednym z obszarów zarządzania wiekiem (Litwiński, Sztanderska, 2010) jest kształcenie ustawiczne (Woszczyk 2013). Służy utrzymaniu wymaganej aktywności zawodowej pracowników (niezależnie od wieku), zatrzymuje cenne umiejętności, talenty, kompetencje i pomnaża kapitał intelektualny firmy. Pracownik zyskuje aktualizację wiedzy, jest bogatszy o nowe doświadczenia, uczestniczy w procesie integracji i transferu międzypokoleniowego (Hildt-Ciupińska i in. 2012); ma znaczenie dla rozwoju zawodowego i osobistego zarówno młodszych, jak i starszych pracowników. Empirycznie udowodniono szereg pozytywnych następstw uczenia się dla jednostki (Brzezińska, Hejmanowski 2005, s. 653). Wysiłek intelektualny sprzyja utrzymaniu dobrego zdrowia, usprawnia w radzeniu sobie z codziennymi problemami, daje 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.

Podsumowując, uwzględniając przesłanki podmiotowe i organizacyjne, zaprezentowano dane ilustrujące edukacyjne aspekty aktywności pracodawców i pracowników. Z przedstawionych wyników badań i analiz wyłania się raczej pozytywny obraz polityki szkoleniowej zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i organizacyjnym. Badani w większości samodzielnie podejmują działania edukacyjne, świadomie doskonaląc swoje zasoby, kształtując ścieżkę rozwoju zawodowego, pozycję na rynku pracy. Również pracodawcy – w opinii swoich pracowników – właściwie reagują na ambicje i potrzeby szkoleniowe swoich załóg, dbając o ich kompetencje, usprawniając zawodowo (choćby wykształcenie pracownika i charakter jego pracy różnicują zakres tych działań). Zbieżność jednostkowych i organizacyjnych potrzeb i celów stanowi przecież wysoką gwarancję satysfakcji, efektywności, sukcesu firmy i jednostki. Można mieć nadzieję, iż jest to dobra prognoza na przyszłość.

Bibliografia

1. Appelt K. (2005), *Środkowy okres dorosłości. Jak rozpoznać potencjał dojrzałych dorosłych?* [w:] A. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka*, GWP, Gdańsk, s. 503–552.
2. Bee H. (2004), *Psychologia rozwoju człowieka*, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań.
3. Ćwiek J. (2012), *Nie daj się usunąć z rynku pracy*, „Rzeczpospolita” (z dnia 22.02.2012), s. 4.
4. Brzezińska A., Hejmanowski Sz. (2005), *Okres późnej dorosłości. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać?* [w:] A. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka*, GWP, Gdańsk, s. 622–664.
5. Bugajska J., Hildt-Ciupińska K. (2012), *Ocena działań ukierunkowanych na utrzymanie zatrudnienia przez starszych pracowników*, „Medycyna Pracy”, 4, s. 453–462.

6. Danilewicz D. (2012), *Szkolenie i rozwój w praktyce*, [w:] T. Rostkowski, D. Danilewicz (red.), *Praktyki zarządzania kapitałem ludzkim w doradztwie zawodowym*, Warszawa, Difin, s. 131–148.
7. 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.
8. Idczak D. (1999), *Ergonomia w kształtowaniu warunków pracy*, Ośrodek Doradztwa i Doskonalenia Kadr, Gdańsk.
9. Karney J.E. (2007), *Psychopedagogika pracy. Wybrane zagadnienia z psychologii i pedagogiki pracy*, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa.
10. Knowles M.S., Holton E.F., Swanson R.A. (2009), *Edukacja dorosłych. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
11. Nawrat D. (2013), *Edukacja dorosłych w środowisku pracy: symulatory i inhibitory*, „Przedsiębiorczość i Zarządzanie”, tom XIV, s. 145–162.
12. Nawrat D. (2014), *Uczenie się międzypokoleniowe w środowisku pracy – wybrane strategie i metody*, [w:] M. Muszyński (red.), *Międzypokoleniowe uczenie się*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 146–166.
13. Litwiński J., Sztanderska U. (2010), *Wstępne standardy zarządzania wiekiem w przedsiębiorstwach*, PARP, Warszawa.
14. Lubrańska A. (2014), *Klimat organizacyjny jako wyznacznik polityki szkoleniowej*, [w:] R. Kucęba, E. Kulej-Dudek, P. Pyplacz, K. Smoląg (red.), *Koncepcje zarządzania współczesnymi organizacjami*, Sekcja Wydawnictw Wydziału Zarządzania Politechniki Częstochowskiej, Częstochowa, s. 31–41.
15. Łaguna M. (2004), *Szkolenia*, GWP, Gdańsk.
16. Marcinek P. (2007), *Funkcjonowanie intelektualne i subiektywna jakość życia u osób w wieku emerytalnym*, „Gerontologia Polska”, 15(3), s. 76–81.
17. Paszkowska-Rogacz A. (2003), *Psychologiczne podstawy wyboru zawodu. Przegląd koncepcji teoretycznych*, KOWEŻiU, Warszawa.
18. Stachowska S. (2012), *Zarządzanie wiekiem w organizacji*. „Zarządzanie Zasobami Ludzkimi”, 3–4, s. 125–137.
19. Steuden S. (2011), *Psychologia starzenia się i starości*, PWN, Warszawa.
20. Stępień J. (2013), *Dezaktywizacja zawodowa i przejście na emeryturę*, [w:] P. Woszczyk, M. Czernercka (red.), *Człowiek to inwestycja. Podręcznik do zarządzania wiekiem w organizacjach*, Łódź, HRP Group, s. 211–239.
21. Stopińska-Pająk A. (2006), *Edukacja dorosłych i poradnictwo zawodowe wobec wyzwań rynku pracy*, [w:] A. Stopińska-Pająk (red.), *Edukacja dorosłych. Doradca zawodowy. Rynek pracy*, Wyd. WSP TWP, Warszawa, s. 9–19.
22. Straś-Romanowska M. (2000), *Późna dorosłość. Wiek starzenia się*, [w:] B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia*, PWN, Warszawa, s. 263–292.
23. Strzelecki P., Szczuk K., Grabowska Kotowska I.E. (2013). *Warunki życia gospodarstw domowych. Rynek pracy. Diagnoza Społeczna 2013 Warunki i Jakość Życia Polaków – Raport. [Special issue], Contemporary Economics*, 7, 122–152 DOI: 105709/Ce.1897–9254.105.
24. Szczucka A., Turek K., Worek B. (2012), *Kształcenie przez całe życie*, PARP, Warszawa, dostępny na: www.bkl.parp.gov.pl.

25. Urbaniak B. (2011), *Zatrudnianie a instytucje rynku pracy w warunkach starzejących się zasobów pracy – badania dla Polski*, Wyd. UŁ, Łódź.
26. Widerszal-Bazyl M. (2008a), *Sposoby ograniczania stresu starszych pracowników* (2), „Bezpieczeństwo Pracy”, 7–8, s. 6–9.
27. Widerszal-Bazyl M. (2008b), *Stres wśród pracowników starszych* (1), „Bezpieczeństwo Pracy”, 6, s. 6–8.
28. Wojtczuk-Turek A. (2012), *Psychologiczne aspekty pracy doradcy zawodowego*, [w:] T. Rostkowski, D. Danilewicz (red.), *Praktyki zarządzania kapitałem ludzkim w doradztwie zawodowym*, Difin, Warszawa, s. 81–87.
29. Woszczyk P. (2013), *Zarządzanie wiekiem – ku wzrostowi efektywności organizacji*, [w:] P. Woszczyk, M. Czernecka (red.), *Człowiek to inwestycja. Podręcznik do zarządzania wiekiem w organizacjach*, HRP Group, Łódź, s. 33–83.
30. Zużewicz K., Konarska M. (2004), *Zmiany tolerancji pracy zmianowej – fizycznej i umysłowej – związanej z wiekiem*, „Bezpieczeństwo Pracy”, 7–8, s. 28–30.

**Professional development of employees in terms of activity of their own unit
and organization efforts**

Key words: work, organization, development, occupational development, training.

Summary: The study is devoted to the problem of professional development in the context of measures undertaken in contemporary organizations. Both individual and employers' measures were subjected to evaluation. 162 workers were examined. Questionnaires and sociodemographic data were used in the study. The empirical material was computed statistically with the use of cross tables. Obtained results indicate that the differentiating factors between pro-educational individual and organizational efforts include education and type of work.

Dane do korespondencji:

Dr Anna Lubrańska

Zakład Psychologii Pracy i Doradztwa Zawodowego

Instytut Psychologii

Uniwersytet Łódzki

e-mail: annalubr@wp.pl

Monika Parchomiuk, Stanisława Byra

DYSPOZYCYJNE I SYTUACYJNE RADZENIE SOBIE STUDENTÓW ZE STRESEM

Słowa kluczowe: radzenie sobie, style, strategie, studenci, płeć, miejsce zamieszkania.

Streszczenie: Przedmiotem artykułu jest analiza preferencji zaradczych studentów. Celem zaprezentowanych w nim badań było określenie struktury tych preferencji w wymiarze dyspozycyjnym oraz sytuacyjnym, ponadto zweryfikowanie różnicującego działania zmiennych płci oraz miejsca stałego zamieszkania. W wyniku analiz stwierdzono, iż studentów charakteryzują w największym stopniu style i strategie ukierunkowane na rozwiązanie problemu, a ustalona hierarchia obu rodzajów preferencji podlega w pewnym stopniu różnicującemu działaniu zmiennej płci oraz miejsca stałego zamieszkania.

Wprowadzenie

Okres nauki na studiach wyższych dostarcza młodzieży doświadczeń życiowych, które cechuje znaczny stopień stresowości (Bray, Born 2004). Udziałem studentów są istotne zmiany, między innymi środowiska społecznego, sposobu uczenia się, zwiększenie trudu samodoskonalenia oraz poszerzenie form aktywności życiowej. Dla wielu osób jest to okres krystalizowania się systemu wartości i norm, dokonywania i ugruntowywania decyzji życiowych związanych z zawodem i karierą, wyborem partnera, a nierzadko budowaniem własnego bytu w aspekcie rodzinnym i materialnym (Simons, Aysan 2002).

Wyniki badań prowadzonych z udziałem studentów wielu kierunków zarówno na gruncie polskim, jak i zagranicznym świadczą o złożoności i zróżnicowaniu doświadczeń stresujących młodzieży na każdym z etapów nauki. Analizując obszary funkcjonowania życiowego, w zakresie których ujawniają się sytuacje stresujące, należy wymienić przede wszystkim obszar edukacji, kontaktów społecznych, sferę ekonomiczną oraz organizację zadań (Esia-Donkoh i in. 2011). Proces kształcenia w szkole wyższej ma charakter odmienny od tego, jaki był udziałem młodzieży na niższych szczeblach edukacji. Cechuje go większa samodzielność i odpowiedzialność ze strony uczącego się, ponadto mniejszy stopień indywidualizmu, jeśli chodzi o dostosowanie tempa pracy, sposobu oceniania wiedzy. W wielu przypadkach również wyższy poziom wymagań związanych z realizowanym zakresem

oraz stopniem trudności treści przedmiotowych. Źródłem silnego stresu są sytuacje egzekwowania wiedzy, egzaminy i sprawdziany powodujące konieczność znaczącej aktywizacji sfery poznawczej i wydolności fizycznej (Pancer i in. 2004; Oswalt, Riddock 2007; Moussa, Bates 2011; Yusoff i in. 2011; Gomathi i in. 2013).

Innym obszarem, w którym mogą zaistnieć stresujące doświadczenia, jest płaszczyzna kontaktów interpersonalnych – z rówieśnikami, w tym osobami studiującymi na tym samym roku, współmieszkańcami oraz wykładowcami (Dusselier i in. 2005). Badania wykazują, że trudności związane ze społeczną adaptacją w grupie studenckiej dotyczą nie tylko studentów I roku, ale również starszych roczników (Gomathi i in. 2013).

Młodzież podejmująca naukę poza miejscem zamieszkania traci sposobność bezpośrednich kontaktów wspierających w obrębie dotychczas ukształtowanej sieci (Lafrenie, Ledgerwood 1997; Thornton i in. 2005). Staje wobec konieczności budowania nowych relacji, które będą potencjalnym źródłem zaspokajania potrzeb psychospołecznych czy też nawet materialnych. Zdarza się, że kontakty z rodziną mają charakter nie tylko pozytywny i wspierający, ale są źródłem stresu, m.in. związanego z wysokimi wymaganiami (oczekiwaniem) rodziców czy problemami w życiu rodzinnym (Moussa, Bates 2011; Gomathi i in. 2013). Etap wczesnej dorosłości, na który zwykle przypada czas studiów, niesie ze sobą zadanie związane ze znalezieniem partnera seksualnego. Niepomyślne relacje z osobami płci przeciwnej mogą być źródłem stresujących doświadczeń młodzieży studenckiej (Moussa, Bates 2011; Gomathi i in. 2013).

Zwiększenie stopnia samodzielności, zwłaszcza w tych sytuacjach, kiedy studenci znajdują się po raz pierwszy poza domem rodzinnym, stawia przed nimi wymagania organizowania przestrzeni życiowej w aspekcie materialnym i czasowym. Powoduje to konieczność godzenia wielu obowiązków, nierzadko związanych z nauką, ale również pracą, która staje się niezbędnym źródłem utrzymania w tych sytuacjach, kiedy nie pozwala na to budżet rodziny (Wickens, Greeff 2005; Oswalt, Riddock 2007).

Ujawniono, że doświadczenia stresujące młodzieży, ujmowane przez autorów w kategoriach tzw. drobnych utrapień życiowych (Spangler i in. 2002), ze względu na kumulujący charakter mają negatywne konsekwencje dla zdrowia studentów tak w jego wymiarze fizycznym, jak i psychospołecznym. U osób studiujących na różnych rocznikach wykazano występowanie: wyższego poziomu lęku i depresji, nieumotywowanych zmian nastroju, mniejszą zdolność koncentracji uwagi, problemy ze snem, uzależnienia od substancji odurzających i alkoholu, problemy w zakresie zdrowia fizycznego (Gupchup i in. 2004; Thompson i in. 2007; Gomathi i in. 2013). Wskazane nieprawidłowości w zakresie fizycznego i psychospołecznego funkcjonowania młodzieży mogą być efektem nieskutecznego radzenia sobie ze stresem oraz ograniczonych zasobów.

Współcześnie podejmowane analizy radzenia sobie bazują często na transakcyjnej koncepcji R. Lazarusa i współautorów. Zgodnie z nią radzenie sobie to *poznawcze i behawioralne wysiłki podmiotu, mające na celu sprostanie specyficznym*

zewnątrznym lub/i wewnętrznym wymaganiom, które są przez niego oceniane jako sprawdzające lub przekraczające zasoby osobiste (Folkman in. 1986b, s. 572). Transakcyjne ujęcie zakłada, że określona aktywność zaradcza podmiotu jest następstwem oceny sytuacji oraz własnych możliwości. W efekcie wybór strategii radzenia sobie jest wynikiem analizy właściwości sytuacji oraz działania cech dyspozycyjnych zwanych stylami (Folkman i in. 1986a).

Analizy empiryczne dowiodły złożonych powiązań stylów i strategii. Analizując wzajemne zależności stylów i strategii M. Anshel i A. Kaissidis (1997) podają, że mogą one przebiegać w sposób określany jako model addytywny, pośredniczący bądź interaktywny. W pierwszym z modeli osobowe i sytuacyjne czynniki wpływają bezpośrednio na proces radzenia sobie, a ich efekty są niezależne. W modelu pośredniczącym dyspozycje osobowe wpływają na radzenie sobie tylko przez ocenę poznawczą. Z kolei w modelu interaktywnym radzenie sobie jest widziane jako wynik interakcji obu preferencji (tj. dyspozycyjnych i sytuacyjnych).

Aktywność zaradcza jednostki, zgodnie z założeniami koncepcji R. Lazarusa, może być ukierunkowana zadaniowo (zorientowana na problem) oraz emocjonalnie (zorientowana na emocje). Celem zadaniowego radzenia sobie jest przekształcenie sytuacji stresowej w sposób korzystny dla podmiotu poprzez modyfikację własnego destrukcyjnego działania albo przez zmianę niszczącego lub zagrażającego otoczenia (Folkman i in. 1988). Celem emocjonalnego – regulacja stresowych emocji (samouspokojenie) (Lazarus, 1986). Niektórzy badacze sugerują jednak, że te dwa kierunki mieszczą się w szerszej perspektywie, jaka jest wyznaczana przez wymiary: podejście-unikanie (*approach-avoidance*), a zatem podejmowanie przez jednostkę bezpośrednich wysiłków mających na celu zmianę sytuacji stresowej oraz powstrzymanie się od działań (Scheier i in., za Hudek-Kneźewicz i in. 1999).

Wielu autorów podejmowało badania z udziałem studentów różnych kierunków i roczników mające na celu określenie ich preferencji zaradczych, socjodemograficznych oraz osobowościowych korelatów tych preferencji oraz następstw w postaci określonych wskaźników zdrowia (Sęk, Pasikowski 2001; Phinney, Haas 2003; Ekşi 2004; Heiman 2004; Thornton i in. 2005). Wyniki badań wskazują na najbardziej rozpowszechnione w tej populacji tendencje w zakresie problemowego (zadaniowego) radzenia, konkretyzowanego w postaci określonych stylów i strategii. Potwierdzają to wyniki badań R. Kausar (2010) realizowanych z udziałem studentów różnych kierunków (II i IV semestr studiów, Coping Strategies Questionnaire, R. Kausar), w których stwierdzono stosunkowo największe nasilenie strategii zorientowanych na zadanie o charakterze proaktywnym, a najsłabsze aktywnie rozpraszających, służących oderwaniu od problemu poprzez działania, np. sport. M. Beukes i in. (2010) ustalili w grupie studentek I roku, pochodzących z dwóch grup kulturowych, dominację radzenia sobie ukierunkowanego na problem i słabszą tendencję do unikania stresora (Coping Responses Inventory – Adult Form, R.H. Moos). P-H. Kao i P. Craigie (2013) w badaniach studentów specjalności translacja wykazali najsilniejsze preferencje radzenia

sobie skoncentrowanego na problemie, słabsze w zakresie unikania i najslabsze w przypadku poszukiwania wsparcia społecznego (*Coping Strategy Indicator* J.H. Amirkhan). Dwa badania z zastosowaniem skróconej wersji skali COPE (*Coping Orientation of Problem Experienced* Carvera i in.) w grupie studentów kierunków medycznych wykazały stosunkowo najczęstsze stosowanie strategii religijnych oraz skoncentrowanych na problemie (w tym aktywne radzenie sobie, pozytywna reinterpretacja, akceptacja, planowanie), najrzadsze strategii unikających (stosowanie środków odurzających) i zaprzeczania (Yusoff i in. 2011; Gomathi i in. 2013). Bardzo zbliżone tendencje uzyskano w badaniach z udziałem studentów I roku psychologii (COPE). Strategie poznawcze poprzedzały społeczne w postaci poszukiwania wsparcia emocjonalnego oraz instrumentalnego, najrzadziej stosowano unikowe (Moussa, Bates 2011). Nie wszystkie badania potwierdzają wskazane tendencje. Przykładowo K. Esia-Donkoh i in. (2011) wykazali w badaniach z udziałem studentów – mieszkańców miasteczka uniwersyteckiego (skala własnej konstrukcji oparta na skali Carvera i współ.), silniejsze preferencje emocjonalne w stosunku do problemowych.

W nielicznych badaniach uwzględniano płeć jako zmienną różnicującą preferencje zaradcze studentów. Niektóre badania dowiodły, że studentki wykazują silniejsze preferencje emocjonalne, zwłaszcza wyrażające się w postaci poszukiwania emocjonalnego wsparcia, natomiast studenci mocniejsze preferencje ukierunkowane na rozwiązanie problemu, ale także uniknięcie konfrontacji z nim (Gil 2005; Sasaki, Yamasaki 2007). W innych potwierdzono silniejszą u kobiet tendencję emocjonalnego radzenia sobie, przy jednocześnie silniej preferowanym od mężczyzn unikowym (Palmer, Rodger 2009). N. Digdon i K. Landry (2013) nie wykazały różnic płci w obszarze strategii skoncentrowanych na problemie oraz unikowych, a jedynie emocjonalnych, które okazały się bardziej charakterystyczne dla kobiet. Z kolei K.G. Gomathi i in. (2013) nie wykazali istotnego znaczenia zmiennej płci w zakresie stosowanych strategii. Zróżnicowanie uzyskiwanych tendencji wynikać może z przyjętej operacjonalizacji zmiennej radzenia, ujmowanej w kategoriach stylu bądź strategii. Niektórzy autorzy podważają zasadność analizowania płci jako zmiennej różnicującej strategię, udowadniając w swoich badaniach, że są one powiązane przede wszystkim ze zmiennymi własnościami sytuacji stresowej (Thornton i in. 2005).

Zakres badań poświęconych stresowi i aktywności zaradczej studentów jest obszerny. Powoduje to pewne trudności w dokonywaniu uogólnień, zwłaszcza jeśli uwzględni się zróżnicowanie badanej populacji pod względem studiowanych kierunków (generujących odmienne stresory związane z nauką) czy zmiennych socjodemograficznych (jak wiek, płeć, miejsce stałego zamieszkania, pochodzenie kulturowe, religia). Podstawowa trudność wynika jednak z odmiennych konceptualizacji radzenia sobie związanych z przyjętymi orientacjami teoretycznymi. Jakkolwiek w teorii radzenia sobie istnieje zgoda co do podstawowych jego kierunków, tj. problemowego, emocjonalnego i unikowego, istnieją

znaczne różnice w konkretyzacji stylów i strategii (łącznie z utożsamianiem jednych i drugich), czy włączeniem bądź nie aspektu proaktywności radzenia sobie.

Problematyka badań własnych dotyczy następujących zagadnień:

1. Jakie style radzenia sobie ze stresem preferuje młodzież studiująca?
2. Jakie strategie w procesie radzenia sobie ze stresem stosują najczęściej badani studenci?
3. Czy i jakie znaczenie w obszarze preferencji dyspozycyjnych i sytuacyjnych mają takie zmienne, jak płeć i miejsce stałego zamieszkania?
4. Jaki charakter (oraz jakie nasilenie) powiązań zaznacza się między preferowanymi stylami i strategiami radzenia w badanej grupie studentów i studentek?

Nie znaleziono badań, które obejmowałyby zmienną miejsca stałego zamieszkania, a te, które uwzględniały zmienną płci, nie dostarczają jednoznacznych wniosków pozwalających na wyraźne przypisanie preferencji sytuacyjnych i dyspozycyjnych osobom określonej płci. Z tych względów nie stawiano hipotezy w odniesieniu do trzeciego problemu badawczego. W przypadku problemu czwartego, kierując się dotychczasowymi ustaleniami badaczy, postawiono hipotezę mówiącą o dodatnim istotnym powiązaniu między tożsamymi w swym charakterze stylami i strategiami. Style, jako względnie stałe dyspozycje osobowościowe, ukierunkowują w pewnym stopniu podejmowane w sytuacjach stresowych strategie. Skuteczność określonych strategii może być czynnikiem decydującym o ich utrwaleniu (wyuczeniu) w charakterze dyspozycji (Wrześniewski 2000).

Metoda

W badaniach zastosowano Kwestionariusz COPE (*The Coping Orientations to Problems Experienced*) autorstwa C.S. Carvera, M.F. Scheiera oraz J.K. Weintrauba w polskiej adaptacji S. Piątek i K. Wrześniewskiego. Zgodnie z wynikami analizy czynnikowej przeprowadzonej przez autorów polskiej adaptacji narzędzia uzyskano następujące skale: koncentracja na problemie (PRO), zaprzeczanie (ZAP), koncentracja na emocjach i ich wyładowaniu (EM), poszukiwanie emocjonalnego wsparcia (WS), akceptacja (AKC), zwracanie się ku religii (REL), poczucie humoru (HUM), używanie alkoholu lub innych środków odurzających (ALK). Odnoszą się one zarówno do stylów, jak i strategii. Wskaźniki poprawności psychometrycznej dla polskiej wersji są zadowalające (Wrześniewski, 2000).

W badaniach wzięło udział 526 studentów studiów dziennych Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, słuchaczy różnych kierunków. Średnia wieku respondentów wynosiła 20–56 lat. Grupę badaną utworzyło 268 kobiet (50,95%) i 258 mężczyzn (49,05%). Większość respondentów mieszka w mieście (67,30%, na wsi – 32,70%). Badania, po uprzednim uzyskaniu zgody ze strony studentów oraz wykładowców, zrealizowano w formie grupowej przed lub po zajęciach.

Wyniki

W toku analizy z zastosowaniem testu t ustalono istotne statystycznie różnice między badanymi studentami i studentkami w zakresie dyspozycyjnych preferencji radzenia sobie ze stresem (tab. 1).

Tabela 1. Style radzenia sobie ze stresem badanych studentów (preferencje dyspozycyjne) – wyniki testu istotności różnic z uwzględnieniem zmiennej grupującej – płci

Skale	Kobiety		Mężczyźni		Test istotności różnic	
	M	SD	M	SD	t	p
PRO	2,91	0,44	2,89	0,42	0,40	0,691
ZAP	1,81	0,52	1,77	0,54	0,80	0,424
EM	2,75	0,51	2,48	0,55	5,58	0,000*
WS	3,07	0,64	2,48	0,76	9,63	0,000*
AKC	2,76	0,46	2,79	0,49	-0,67	0,501
REL	2,69	0,84	2,45	0,89	3,15	0,002*
HUM	2,02	0,78	2,14	0,74	-1,83	0,068~
ALK	1,48	0,66	1,58	0,73	-1,62	0,105

* – istotne statystycznie; ~ – zbliżone do istotności.

Źródło: opracowanie własne.

Uzyskane rezultaty wskazują, iż badane studentki w największym nasileniu cechują się stylami radzenia sobie ze stresem w postaci poszukiwania wsparcia emocjonalnego u innych oraz koncentrowania się na problemie. Natomiast najmniej dla nich charakterystyczne jest behawioralne wycofywanie się z sytuacji trudnej poprzez działania zastępcze, takie jak stosowanie alkoholu oraz środków odurzających, jak również związane z tym ściśle zaprzeczanie problemowi. W grupie badanych mężczyzn najbardziej preferowanym stylem radzenia jest orientowanie się na rozwiązanie problemu oraz jego akceptacja. W stosunkowo najmniejszym stopniu cechuje ich, podobnie jak w przypadku kobiet, radzenie sobie wyrażone przez rezygnację ze zmagania się z trudnościami poprzez stosowanie alkoholu czy zaprzeczanie obecności sytuacji problemowej. Z zastosowania testu istotności różnic wynika, że badane studentki i studenci różnią się pod względem preferowanych stylów radzenia. Studiujące kobiety w istotnie większym zakresie wykorzystują dyspozycje emocjonalne w postaci koncentrowania się na swoich emocjach w sytuacji zetknięcia się z problemem oraz sposobach ich wyładowania, cechuje je zdecydowanie większa skłonność do poszukiwania wsparcia od innych oraz pozyskiwania oparcia w wierze religijnej. Z kolei badanych mężczyzn w większym stopniu cechuje humorystyczne podejście do pojawiającego się problemu, w obrębie tego stylu zaznaczyła się tendencja zbliżona do istotnej statystycznie różnicy. Zróznicowanie z uwzględnieniem zmiennej płci ustalono również w przypadku sytuacyjnych dyspozycji zmagania się ze stresem (tab. 2). Warto tutaj podkreślić pewne podobieństwo w zakresie stwierdzonych różnic

między stosowanymi stylami i strategiami u badanych studentów oraz studentek. Stosownie do określonego problemu studentki w istotnie większym stopniu stosują strategie oparte na radzeniu sobie z emocjami, także w kontekście wsparcia uzyskanego od innych osób oraz czerpanego z zaangażowanych praktyk religijnych. Natomiast w znacząco mniejszym nasileniu pojawiające się trudności ujmują w kategorii sytuacji humorystycznej, niewymagającej poważnego potraktowania.

Tabela 2. Strategie radzenia sobie ze stresem badanych studentów (preferencje sytuacyjne) – wyniki testu istotności różnic z uwzględnieniem zmiennej grupującej – płci

Skale	Kobiety		Mężczyźni		Test istotności różnic	
	M	SD	M	SD	t	p
PRO	2,84	0,46	2,84	0,44	0,20	0,844
ZAP	1,94	0,61	1,93	0,61	0,26	0,798
EM	2,80	0,58	2,45	0,63	6,35	0,000*
WS	2,98	0,68	2,42	0,79	8,36	0,000*
AKC	2,75	0,50	2,74	0,49	0,33	0,744
REL	2,69	0,88	2,51	0,92	2,18	0,029*
HUM	2,00	0,75	2,15	0,80	-2,12	0,034*
ALK	1,57	0,71	1,62	0,79	-0,77	0,440

* – istotne statystycznie.

Źródło: opracowanie własne.

Uwzględnienie zmiennej – miejsce stałego zamieszkania – okazało się w pewnym stopniu różnicujące dla badanych studentów w zakresie zarówno dyspozycyjnych, jak i sytuacyjnych właściwości radzenia sobie ze stresem (tab. 3 i 4).

Tabela 3. Style radzenia sobie ze stresem badanych studentów (preferencje dyspozycyjne) – wyniki testu istotności różnic z uwzględnieniem zmiennej grupującej – miejsce stałego zamieszkania

Skale	Miasto		Wieś		Test istotności różnic	
	M	SD	M	SD	t	p
PRO	2,89	5,08	2,91	6,54	0,74	0,461
ZAP	1,78	2,08	1,80	2,20	0,48	0,632
EM	2,61	2,25	2,63	2,11	0,35	0,725
WS	2,75	3,00	2,83	3,13	1,12	0,263
AKC	2,78	2,34	2,77	2,40	-0,18	0,860
REL	2,48	3,46	2,76	3,44	3,51	0,000*
HUM	2,17	3,22	1,90	2,56	-3,72	0,000*
ALK	1,57	2,85	1,44	2,63	-1,96	0,049*

* – istotne statystycznie.

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 4. Strategie radzenia sobie ze stresem badanych studentów (preferencje sytuacyjne) – wyniki testu istotności różnic z uwzględnieniem zmiennej grupującej – miejsce stałego zamieszkania

Skale	Miasto		Wieś		Test istotności różnic	
	M	SD	M	SD	t	p
PRO	2,83	5,84	2,87	5,82	0,93	0,352
ZAP	1,94	2,54	1,91	2,24	-0,53	0,599
EM	2,61	2,55	2,66	2,37	0,92	0,360
WS	2,68	3,13	2,75	3,18	0,92	0,357
AKC	2,76	2,41	2,71	2,60	-1,12	0,265
REL	2,52	3,65	2,77	3,46	2,95	0,003*
HUM	2,15	3,22	1,91	2,81	-3,24	0,001*
ALK	1,65	2,78	1,49	2,78	-2,26	0,024*

* – istotne statystycznie.

Źródło: opracowanie własne.

Biorąc pod uwagę konfigurację stylów i strategii radzenia określoną dla studentów pochodzących ze wsi i miasta, warto podkreślić znaczące podobieństwa między nimi. Zarówno studenci mieszkający na wsi, jak i w mieście w największym stopniu preferują zadaniowe podejście do problemu, w najmniejszym natomiast zakresie używają alkoholu jako sposobu na rozwiązanie napotkanej sytuacji trudnej. Z zastosowania testu istotności różnic wynika jednakże, że studentów mieszkających na wsi w istotnie większym stopniu cechuje styl i strategia radzenia w sytuacji trudnej polegająca na zwracaniu się ku religii. Z kolei studenci mieszkający na stałe w mieście w znacząco większym nasileniu stosują sposoby zmagania się z trudnościami w postaci humorystycznego ich potraktowania oraz stosowania alkoholu lub innych środków odurzających. Ze względu na zróżnicowaną liczebność studentów zamieszkujących miasto i wieś uzyskane rezultaty mogą nakreślać jedynie wstępną interpretację w zakresie swoistych dla nich preferencji zaradczych, wymagającą potwierdzenia w dalszych analizach.

Charakter powiązań między stylami i strategiami radzenia ze stresem cechuje się znaczną złożonością i niejednoznacznością, co już zostało podkreślone we wprowadzeniu. Istotną rolę odgrywają bowiem czynniki pośredniczące, m.in. ocena poznawcza sytuacji, jej specyfika. W niniejszym opracowaniu podjęto próbę ustalenia, jakie jest nasilenie powiązań między oboma sposobami zmagania się ze stresem, na ile osobowościowa dyspozycja do radzenia pozostaje w związku ze stosowaną strategią w obliczu konkretnej sytuacji problemowej. Uzyskane rezultaty wskazują na ścisły związek między stylami i strategiami radzenia zarówno u badanych kobiet, jak i mężczyzn (tab. 5).

Tabela 5. Charakter i stopień nasilenia zależności między preferowanymi stylami (preferencjami dyspozycyjnymi) i strategiami (preferencjami sytuacyjnymi) radzenia sobie ze stresem u badanych studentek i studentów – współczynniki korelacji r-Pearsona

Skale	Kobiety	Mężczyźni
PRO	0,65*	0,71**
ZAP	0,59*	0,65*
EM	0,63*	0,73**
WS	0,56**	0,83**
AKC	0,57*	0,67*
REL	0,84**	0,85**
HUM	0,56*	0,63*
ALK	0,58*	0,87**

* – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$.

Źródło: opracowanie własne.

Warto zaznaczyć, iż stwierdzona siła powiązań zyskuje stopień umiarkowany lub wysoki. W przypadku studiujących kobiet najsilniejszy charakter powiązań ujawnił się w obrębie dyspozycyjnych i sytuacyjnych własności radzenia w postaci zwracania się ku religii, natomiast wśród badanych mężczyzn – w zakresie stosowania alkoholu i innych środków odurzających. Porównując wielkość otrzymanych współczynników korelacji, należy zaznaczyć, iż nasilenie zależności między stylami i strategiami radzenia jest większe w grupie mężczyzn, w obrębie każdego z uwzględnionych sposobów zmagania się ze stresem. Oznaczałoby to, iż u mężczyzn w większym zakresie osobowościowe dyspozycje do radzenia wyznaczają sytuacyjne zachowanie się w obliczu napotkanego problemu. Dla potwierdzenia prawdziwości wysuniętego wniosku istotne znaczenie miałyby jednak kontrolowanie innych zmiennych uczestniczących w złożonym procesie radzenia, sprawdzenie m.in. czy istnieje zróżnicowanie między studiującymi kobietami i mężczyznami w zakresie oceny napotykanego problemu oraz jakie nasilenie powiązań jest charakterystyczne dla poszczególnych etapów zmagania się ze stresem. Niewątpliwie wartościowe poznałoby ustalenie charakteru oraz siły powiązań między stylami i strategiami radzenia z uwzględnieniem zmiennej płci w kontekście specyfiki doświadczanych sytuacji trudnych.

Podsumowanie i dyskusja

Na podstawie przeprowadzonych analiz można wysunąć następujące wnioski pozwalające odnieść się do założonych na wstępie problemów i hipotezy:

1. Badane studentki cechuje największe nasilenie preferencji zaradczych w postaci poszukiwania wsparcia u innych osób, przejawia się to zarówno we właściwościach dyspozycyjnych, jak i sytuacyjnych. W nieco mniejszym zakresie

charakterystyczna jest dla nich dyspozycja polegająca na zadaniowej koncentracji na problemie oraz tożsama z nią strategia. Można zatem przypuszczać, iż dla studiujących kobiet szczególne znaczenie w rozwiązywaniu doświadczanych sytuacji trudnych zyskuje kontekst społecznych relacji oraz pozyskiwanych w jego obrębie zasobów. Nawiązanie wspierających kontaktów z innymi może sprzyjać nie tylko redukcji negatywnych emocji, ale również rozwijaniu i kształtowaniu pozytywnych, odgrywających istotną rolę w procesie radzenia sobie, poprzez takie mechanizmy, jak zwiększenie cech osobistych (kreatywność, giętkość myślenia, zdolność przetwarzania informacji) czy też buforowanie negatywnych fizjologicznych konsekwencji stresu (Folkman, Moskowitz 2000). Elementem wspierającego kontaktu z innymi ludźmi może być dzielenie się z nimi emocjami, celem ich poznawczej artykulacji, zyskania dystansu do wydarzenia, ponadto wzmocnienia wiary w siebie, zyskania poczucia bezpieczeństwa (por. Lakey i Cohen, za Kao, Craigie 2013). Poszukiwanie wsparcia emocjonalnego przez studiujące kobiety zyskuje więc wartość pozytywną o znaczeniu konstruktywnym w radzeniu sobie ze stresem. Można sądzić, że uruchomienie tego mechanizmu poradczego stanowi niezbędny warunek zaistnienia aktywności zadaniowej. Zgodnie z założeniami R. Lazarusa (2000) oba kierunki, a zatem emocjonalny oraz problemowy, ściśle się ze sobą łączą.

2. Badani mężczyźni wykazują największe nasilenie dyspozycyjnych i sytuacyjnych preferencji poradczych wyrażających się w koncentracji na rozwiązaniu problemu. Autorzy wielu eksploracji wskazują na takową tendencję w radzeniu ujawnianą wśród studentów (np. Guskowska 2003; Phinney, Haas 2003). Analiza danych zawartych w opracowaniu pozwala przypuszczać, iż jest ona charakterystyczna szczególnie dla studiujących mężczyzn. O ile radzenie kobiet kształtuje się w większym stopniu w kontekście prospołecznym, w przypadku mężczyzn dostrzegalne jest bardziej indywidualne podejście w zmaganiu się z problemami (Dunahoo i in. 1998).

Możliwe zróżnicowanie kobiet i mężczyzn, odnoszone do preferencji emocjonalnych oraz instrumentalnych, wyjaśniane jest poprzez odwołanie się do ich genezy w procesie socjalizacji oraz pełnionych ról związanych z płcią (hipoteza socjalizacyjna) (Griffith i in. 2000; Seiffge-Krenke 2000; Thornton i in. 2005), ale dowody empiryczne przemawiające za tą hipotezą wydają się być niewystarczające, zwłaszcza w odniesieniu do różnicującego charakteru oddziaływań wychowawczych rodziców (Wojciszke, Mikiewicz 2003).

Tendencje informujące o silniejszych preferencjach zadaniowych u badanych studentów oraz stosowaniu przez nich wsparcia społecznego należy postrzegać jako korzystne. Wykazano bowiem, że aktywne (zadaniowe, problemowe) radzenie sobie oraz poszukiwanie wsparcia współwystępują z niższym nasileniem stresu u studentów i przeciążenia pracą naukową, podczas gdy rozpraszające i unikowe z wyższym (Kausar 2010; Moussa, Bates 2011; Kao, Craigie 2013). Wydaje się, że wskazane przeciążenie wiąże się z wyczerpaniem zasobów jednostki, która nie może w takiej sytuacji uruchomić efektywniejszych strategii problemowych (aktywnych), z drugiej strony zastosowanie mniej skutecznych sposobów w rozwiązywaniu problemu prowadzi do jego nasilenia czy też kumulacji. Strategie poznawcze

ukierunkowane na problem (aktywne planowanie, poznawcza restrukturyzacja) oraz poszukiwanie pomocy ze strony innych tworzyły pozytywne związki z psychicznym dobrostanem studentów, podczas gdy unikowe – negatywne, w eksploracjach F. Gulaci (2014). Strategie radzenia sobie mogą pełnić rolę buforującą wobec znaczenia stresujących sytuacji dla zdrowia. Wykazano przykładowo, że radzenie sobie przez unikanie u studentek pośredniczy między doświadczanym przez nie stresem a zaburzeniami odżywiania i związanym z nimi niezadowoleniem z własnego wyglądu oraz dążeniem do jego poprawy (Beukes i in. 2010). W innych eksploracjach z udziałem studentów aktywne, skoncentrowane na problemie radzenie ujemnie korelowało z depresją, a pasywne, skoncentrowane na emocjach dodatnio (Chou i in. 2011). Jak wcześniej sygnalizowano, w tych przypadkach mamy do czynienia z nasileniem doświadczeń stresowych, których jednostka nie próbuje ograniczyć przez podejście racjonalne.

3. Studenci wykazują pewne zróżnicowanie w zakresie preferencji zaradczych w zależności od miejsca ich stałego zamieszkania. Badani mieszkający na wsi w istotnie większym stopniu stosują style i strategie radzenia wyrażające się w poszukiwaniu wsparcia w wierze religijnej. Z kolei studenci mieszkający w mieście cechują się zdecydowanie większym nasileniem dyspozycji (i tożsamej z nią strategii) humorystycznej oraz wyrażającej się w stosowaniu alkoholu i innych środków odurzających w zmaganiu się z problemem. Przeprowadzone analizy nie pozwalają udzielić odpowiedzi, na ile specyfika środowiska przynależna miastu i wsi może zyskiwać znaczenie dla wyjaśnienia stosowanych sposobów radzenia sobie w sytuacjach trudnych. Dla poznania mechanizmów uczestniczących w kształtowaniu tych relacji niezbędne są dalsze eksploracje empiryczne.

4. Badana zależność między dyspozycyjnymi oraz sytuacyjnymi sposobami zmagania się z problemem okazała się ścisła zarówno w grupie studentów, jak i studentek, co stanowi o pozytywnej weryfikacji założonej hipotezy badawczej. Wyższa siła powiązań zaznaczyła się u studiujących mężczyzn. Oznaczać to może, iż style, jako względnie trwałe predyspozycje osobowościowe, znajdują odzwierciedlenie w zachowaniach studentów w konkretnych sytuacjach stresowych. Należy jednak pamiętać o złożonym charakterze powiązań między dyspozycją i zachowaniem w konkretnej sytuacji, potencjalnie modyfikowanym przez wiele innych cech osobowościowych jednostki. Istotne znaczenie mają ponadto zasoby, którymi jednostka dysponuje w danym momencie, właściwości samej sytuacji stresowej, dokonujące się zmiany w obrębie jednostki i jej otoczenia (Terelak 2008).

Uzyskane tendencje, jak wspomniano, są optymistyczne z perspektywy zdrowia i przystosowania psychospołecznego studentów. Tego typu ocena musi być jednak formułowana z ostrożnością, bowiem w badaniach własnych nie poddawano analizie powiązania preferencji zaradczych ze wskaźnikami zdrowia czy przystosowania. Istotne znaczenie dla oceny efektywności radzenia może mieć jej perspektywiczne ujęcie zastosowane w kolejnych badaniach.

5. Uzyskane wyniki potwierdziły zasadność przyjętych zamierzeń badawczych, w których analizie poddano zmienne socjodemograficzne. Populacja studentów nie jest jednorodna, a przeprowadzone badania pokazały użyteczność weryfikowania preferencji zaradczych – dyspozycyjnych i sytuacyjnych – z zastosowaniem płci i miejsca stałego zamieszkania. Podobnie znaczące mogą okazać się inne zmienne, w postaci wieku badanych, formy studiów oraz kierunku. Ustalone tutaj różnicujące znaczenie wybranych zmiennych powinno być uwzględniane w projektowaniu działań wspierających studentów, poszerzających i umacniających ich zasoby ważne dla przystosowania w wymiarze akademickim i psychospołecznym.

W toku kursów przygotowujących do podjęcia studiów, zajęć grupowych i spotkań indywidualnych prowadzonych w ramach organizacji studenckich, zasadne może być rozwijanie bądź wzmacnianie następujących umiejętności: umiejętność relaksu i odpoczynku, organizowania czasu pracy i dysponowania czasem wolnym, ponadto rozwijanie u studentów technik efektywnego uczenia się, sprzyjających pełnemu wykorzystaniu możliwości intelektualnych (Bartkowicz, Hoffman, 1999; Misra, McKean, 2000). Dla optymalnego funkcjonowania młodzieży studenckiej w środowisku społecznym, w tym rówieśniczym, istotne wydaje się podnoszenie jej kompetencji społecznych, a zatem rozwijanie zdolności porozumiewania się, ekstrawersji, asertywności, empatii, autoprezentacji, negocjacji, umiejętności rozwiązywania problemów społecznych (Heszen-Niejodek, Sęk, 2012). Repertuar istotnych zdolności i umiejętności można poszerzyć o rozwijanie kompetencji autokreacyjnych, myślenia i twórczej wyobraźni, a zatem własności szczególnie ważnych w pracy przyszłych kreatorów życia społecznego i kulturalnego (Wrona-Polańska, 2003).

Wzrost liczby osób studiujących podejmujących pracę zawodową, w znacznej mierze z przyczyn ekonomicznych, czy też pełniących role rodzinne w rodzinie prokreacji, rodzi potrzebę organizowania systemu wsparcia, pozwalającego godzić wielorakie role oraz obciążenia z nich wynikające (McNall, Michel, 2011; Davies, 2013; Creed i in., 2015). W tej płaszczyźnie istotne jest nie tylko oferowanie pewnych rozwiązań ze strony uczelni (np. zapewnienie opieki nad dzieckiem, elastyczność czasu pracy), ale również rozwijanie umiejętności sprzyjających jakości życia małżeńskiego i rodzinnego, dotyczących rozwiązywania konfliktów, dzielenia obowiązków, planowania czasu (Mallinckroodt, Leong, 1992).

Bibliografia

1. Anshel M., Kaissidis A. (1997), *Coping style and situational appraisals as predictors of coping strategies following stressful events in sport as a function of gender and skill level*, „British Journal of Psychology”, 98 (2), s. 263–276.
2. Bartkowicz Z., Hoffman E. (1999), *Niezwykła sztuka uczenia się: książka ćwiczeń dla dzieci i młodzieży: w krainie wiary w siebie, radości poznawania i sukcesu*, AWH Antoni Dudek, Lublin.
3. Beukes M., Walker S., Esterhuysen K. (2009), *The role of coping responses in the relationship between perceived stress and disordered eating in a cross-cultural sample of female university students*, „Stress and Health”, 26, s. 280–291.

4. Bray S., Born H. (2004), *Transition to university and vigorous physical activity: implications for health and psychological well-being*, „Journal of American College Health”, 52 (4), s. 181–188.
5. Chou P-Ch., Chao Y-M. Y., Yang H-J., Yeh G-L., Lee T. S-H. (2011), *Relationships between stress, coping and depressive symptoms among university students: a cross-sectional study*, „BMC Public Health”, 11. www.biomedcentral.com/1471-2458/11/352.
6. Creed P.A., French J., Hood M. (2015), *Working while studying at university: the relationship between work benefits and demands and engagement and well-being*, „Journal of Vocational Behavior”, 86, s. 48–57.
7. Davies J. (2013), *The underclass of higher education? Over-worked and under-supported Foundation Degree students and achieving work/study balance*, „Widening Participation and Lifelong Learning”, 15 (1), s. 54–70.
8. Digdon N., Landry K. (2013), *University students' motives for drinking alcohol are related to evening preference, poor sleep, and ways of coping with stress*, „Biological Rhythm Research”, 44 (1), s. 1–11.
9. Dunahoo C., Hobfoll S., Monnier J., Hulsizer M., Johnson R. (1998), *There's more than rugged individualism in coping. Part 1: Even the lone ranger had tonto*, „Anxiety, Stress and Coping”, 11, s. 137–165.
10. Dusselier L., Dunn B., Wang Y., Shelley M., Whalen D. (2005), *Personal, health, academic, and environmental predictors of stress for residence hall students*, „Journal of American College Health”, 54 (1), s. 15–25.
11. Ekşi H. (2004), *Personality and coping: a multidimensional research on situational and dispositional coping*, „Educational Sciences: Theory and Practice”, 4 (1), s. 94–98.
12. Esia-Donkoh K., Yelkperier D., Esia-Donkoh K. (2011), *Coping with stress: strategies adopted by students at the Winneba Campus of University of Education, Winneba, Ghana*, „US-China Education Review B”, 2, s. 290–299.
13. Folkman S., Lazarus R. (1988), *Coping as a mediator of emotion*, „Journal of Personality and Social Psychology”, 54 (3), s. 466–475.
14. Folkman S., Lazarus R., Dunkel-Schetter C., DeLongis A., Rand J. (1986a), *Dynamics of a stressful encounter: cognitive appraisal, coping, and encounter outcomes*, „Journal of Personality and Social Psychology”, 50 (5), s. 992–1002.
15. Folkman S., Lazarus R., Gruen R., DeLongis A. (1986b), *Appraisal, coping, health status, and psychological symptoms*, „Journal of Personality and Social Psychology”, 50 (3), s. 571–579.
16. Folkman S., Moskowitz J. (2000), *Positive affect and the other side of coping*, „American Psychologist”, 55 (6), s. 647–654.
17. Gomathi K.G., Ahmed S., Sreedharan J. (2013), *Causes of stress and coping strategies adopted by undergraduate health professions students in a university in the United Arab Emirates*, „Sultan Qaboos University Medical”, 13 (3), s. 437–441.
18. Griffith M., Dubow E., Ippolito M. (2000), *Developmental and cross-situational differences in adolescents' coping strategies*, „Journal of Youth and Adolescence”, 29 (2), s. 183–204.
19. Gulaci F. (2014), *Investigating university students' predictors of psychological well-being*, „International Journal of Academic Research”, 6 (1), s. 318–325.
20. Gupchup G., Borrego M., Konduri N. (2004), *The impact of student life stress on health related quality of life among doctor of pharmacy students*, „College Student Journal”, 38 (2), s. 292–301.
21. Guskowska M. (2003), *Przebieg transakcji stresowej u młodzieży i czynniki go moderujące*, Wydawnictwo AWF, Warszawa.

22. Heiman T. (2004), *Examination of the salutogenic model, support resources, coping style, and stressors among Israeli university students*, „The Journal of Psychology”, 138 (6), s. 505–520.
23. Heszen-Niejodek I., Sęk H. (2012), *Psychologia zdrowia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
24. Hudek-Knežević J., Kardum I., Vukmirovic Ž. (1999), *The structure of coping styles: a comparative study of Croatian sample*, „European Journal of Personality”, 13, s. 149–161.
25. Kao P-Ch., Craig P. (2013), *Evaluating student interpreters' stress and coping strategies*, „Social Behavior and Personality”, 41 (6), s. 1035–1044.
26. Kausar R. (2010), *Perceived stress, academic workloads and use of coping strategies by university students*, „Journal of Behavioural Sciences”, 20, s. 31–45.
27. Lazarus R. (1986), *Paradygmata stresu i radzenia sobie*, „Nowiny Psychologiczne”, 3–4, s. 2–39.
28. Mallinckrodt B., Leong F.T.L. (1992), *Social support in academic programs and family environments: sex differences and role conflicts for graduate students*, „Journal of Counseling and Development” Vol. 70, s. 716–724.
29. McNall L.A., Michel J.S. (2011), *A dispositional approach to work-school conflict and enrichment*, „Journal of Business and Psychology”, 26, s. 397–411.
30. Misra R., McKean M. (2000), *College students' academic stress and its relation to their anxiety, time management, and leisure satisfaction*, „American Journal of Health Studies”, 16 (1), s. 41–52.
31. Moussa M.M., Bates G.W. (2011), *A preliminary investigation of Lebanese students' strategies for coping with stressful events*, „Mental Health, Religion & Culture”, 14 (5), s. 489–510.
32. Oswald S.B., Riddock C.C. (2007), *What to do about being overwhelmed: graduate students, stress and university services*, „The College Student Affairs Journal”, 27 (1), s. 24–44.
33. Palmer A., Rodger S. (2009), *Mindfulness, stress, and coping among university students*, „Canadian Journal of Counseling”, 43 (3), s. 198–212.
34. Pancer S., Pratt M., Hunsberger B., Alisat S. (2004), *Bridging troubled: helping students make the transition from high school to university*, „Guidance and Counseling”, 19 (4), s. 184–190.
35. Phinney J., Haas K. (2003), *The process of coping among ethnic minority first-generation college freshmen: a narrative approach*, „Journal of Social Psychology”, 143 (6), s. 707–726.
36. Sasaki M., Yamasaki K. (2007), *Stress coping and the adjustment process among university freshmen*, „Counseling Psychology Quarterly”, 20 (1), s. 51–67.
37. Seiffge-Krenke I. (2000), *Causal links between stressful events, coping style, and adolescent symptomatology*, „Journal of Adolescence”, 23 (3), s. 675–691.
38. Sęk H., Pasikowski T. (2001), *Stres życiowy studentów – poczucie koherencji i mechanizmy radzenia sobie. Badania porównawcze i podłużne*, [w:] H. Sęk, T. Pasikowski (red.), *Zdrowie – stres – zasoby: o znaczeniu poczucia koherencji dla zdrowia*, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań, s. 101–125.
39. Simons C., Aysan F. (2002), *Coping resource availability and level of perceived stress as predictors of life satisfaction in a cohort of Turkish college students*, „College Student Journal”, 36 (1), s. 129–141.

40. Spangler G., Pekrun R., Kramer K., Hofmann H. (2002), *Students' emotions, physiological reactions, and coping in academic exams*, „Anxiety, Stress and Coping”, 15 (4), s. 413–432.
41. Terelak J. (2008), *Człowiek i stres*, Oficyna Wydawnicza „Branta”, Warszawa.
42. Thompson D., Orr B., Thompson C., Grover K. (2007), *Examining student's perceptions of their first-semester experience at a major land-grant institution*, „College Student Journal”, 41 (3), s. 640–648.
43. Thornton B., Pickus J., Aldrich M. (2005), *Ways of coping in relationship and achievement situations: further consideration of gender and gender-role typing*, „Journal of Worry and Affective Experience”, 1(2), s. 60–70.
44. Wickens L., Greeff A. (2005), *Sense of family coherence and the utilization of resources by first-year students*, „The American Journal of Family Therapy”, 33, s. 427–441.
45. Wojciszke B., Mikiewicz A. (2003), *Nacisk rodziców na moralność i sprawność w wychowaniu chłopców i dziewcząt*, „Przegląd Psychologiczny”, 4, s. 425–439.
46. Wrona-Polańska H. (2003), *Zdrowie jako funkcja twórczego radzenia sobie ze stresem. Psychologiczne mechanizmy i uwarunkowania zdrowia w zawodzie nauczyciela*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków.
47. Wrześniewski K. (2000), *Style a strategie radzenia sobie ze stresem*, [w:] I. Heszen-Niejodek, Z. Ratajczak (red.), *Człowiek w sytuacji stresu. Problemy teoretyczne i metodologiczne*, Wydawnictwo UŚ, Katowice, s. 44–64.
48. Yusoff M.S.B., Yee L.Y., Wei L.H., Siong T.C., Meng L.H., Bin L.X., Rahim A.F.A. (2011), *A study on stress, stressors and coping strategies among Malaysian medical students*, „International Journal of Students' Research”, 1 (2), s. 45–50.

Dispositional and situational remedial with stress students

Key words: coping styles, strategies, students, sex, place of residence.

Summary: The article analyzes remedial preferences of students. The objective was to determine the structure of these preferences, both in the dispositional and situational dimension and to verify the action differentiating variables, such as gender and place of residence. As a result of the analysis, it was found that the students are characterized by a great variety of styles and approaches to solve problems and that a fixed hierarchy of both types of preferences is subject to a certain extent discriminative operation of the variable gender and place of residence.

Dane do korespondencji:

Dr hab. Monika Parchomiuk

Zakład Socjopedagogiki Specjalnej

Instytut Pedagogiki

UMCS w Lublinie

e-mail: monika.parchomiuk@poczta.umcs.lublin.pl

Dr hab. Stanisława Byra

Zakład Socjopedagogiki Specjalnej

Instytut Pedagogiki

UMCS w Lublinie

e-mail: stanislawa.byra@poczta.umcs.lublin.pl

Edyta Zierkiewicz, Anna Szemplińska

CZAROWNICA JAKO ALTER EGO DOJRZAŁEJ KOBIECY Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ. ANALIZA AUTORSKICH BAJEK

Słowa kluczowe: baśń (bajka magiczna), Baba Jaga/wiedźma, transformacja, podróż, stygmatyzacja, niepełnosprawność intelektualna.

Streszczenie: W tekście zaprezentowano bajki autorstwa osoby z niepełnosprawnością intelektualną (spektrum autyzmu) na tle rozważań dotyczących baśni jako szczególnego sposobu narratywizowania świata i przeżywanego doświadczania. Autorka bajek główną bohaterką swoich opowieści uczyniła Babę Jagę, która udając się w podróż, przechodzi liczne transformacje. Dominujące w bajkach wątki wydają się uniwersalne – ściśle korespondują z archetypami obecnymi w legendach, podaniach i opowieściach wielu społeczności na całym świecie. W tekście postawiona została teza, iż odwołanie się do tych uniwersalnych tematów pozwala Autorce bajek radzić sobie ze stygmatyzacją i piętnem bycia Inną.

Baba Jaga w baśniach – zarys teoretycznego tła

Baba Jaga¹ dość często pojawia się w tradycyjnych baśniach oraz współczesnych bajkach². Zazwyczaj w tego typu opowieściach jest ona postacią drugoplanową, a nawet marginalną, niemniej pełni bardzo ważne funkcje dla narracji³. Spotkanie protagonisty z nią, jak dowodzi rosyjski badacz bajek, Władimir Propp, jest punktem zwrotnym opowieści (gdy poddaje bohatera określonym próbom albo gdy daje mu wskazówki czy zaklęcia magiczne i w ten sposób umożliwia zrealizowanie głównego zadania) lub momentem kulminacyjnym (gdy zostaje ona

¹ Choć może się to wydać nie w pełni uzasadnione, to w naszym tekście zamiennie będziemy używały określeń Baba Jaga, wiedźma, czarownica. Uprawniają nas do tego niejako analizy Magdaleny Dworczak (2007) i Bernadette Bosky (2007).

² Gatunkowo bajka ma szerszy zakres, mieszcząc w sobie baśń, nazywaną też bajką magiczną (zob. w: Propp 2000). Specyfikę baśni definiują m.in. B. Bettelheim (1996), A.A. Berger (1997), B. Niesporek-Szamburska (2008).

³ Jak zauważa Bosky, i jak wnioskować można na podstawie przeglądu popkulturowych przekazów, dopiero mniej więcej w połowie ubiegłego wieku stosunek społeczeństwa do czarownicy zaczął się stopniowo zmieniać; od tego też momentu pojawia się ona jako główna bohaterka książek beletrystycznych i filmów fabularnych. Tytułową postacią jest np. w serialu „Sabrina, nastoletnia czarownica”, w filmie „Czarownice z Eastwick” czy powieściach dla dzieci „Malutka czarownica” (Preussler 2011) i młodzieży „Córka czarownic” (Terakowska 2014).

okrutnie zgłodzona, tj. ukarana za utrudnianie bohaterowi dotarcia do celu czy za zagrożenie mu śmiercią) (Nazwisko???? 2000).

Postaci wiedźmy/Baby Jagi w bajkach poświęcono już wiele opracowań naukowych (por. Li-ping i in. 2014, Niesporek-Szamburska 2013, Bosky 2007, Dworczak 2007, Mallan 2000, Cashdan 1999, por. też Lasoń-Kochańska 2013, Zierkiewicz, Łysak 2005) i popularnonaukowych (np. Jong 2003, Estes 2001). Zwraca się w nich uwagę na powierzchowność charakterystyki tej postaci (tu: koncentracja na wyglądzie fizycznym) i tendencję do demonizowania jej (w tym: przypisywanie jej złych intencji oraz kontaktów z siłami nieczystymi). Stereotypowe skojarzenia z wiedźmą przywodzą na myśl obrazy starych, samotnych (żyjących poza społecznością; zob. Péju 2008), na wskroś złych kobiet, które tylko czyhają, by unicestwić protagonistę. Kulturowe wizerunki czarownicy są dużo bardziej złożone. Bernadette Bosky (2007) przywołuje dominujące w popkulturze i przekonaniach ludowych obrazy wiedźmy jako uzdrowicielki i obrończyni; jako postaci potężnej – bo posiadającej nadprzyrodzone moce; jako osoby seksualnie czy obyczajowo wyzwolonej; jako potrójnej bogini, utożsamianej jednocześnie z miłością, narodzinami i śmiercią. Erica Jong (2003) dodaje, że mówić można jeszcze np. o dobrych/białych i złych/czarnych wiedźmach. Współcześnie natomiast dominują obrazy wiedźmy udomowionej (rezygnującej ze swojej mocy na prośbę ukochanego – zwykłego śmiertelnika; oddanej rodzinie i zajmującej się wychowaniem dzieci), odmłodzonej (chodzi tu zwłaszcza o złe z natury lub wystawiane na rozliczne niebezpieczeństwa niezwykle dziecko) i biznesowej (kapitalizującej swoje magiczne zdolności w bardzo przyziemny sposób) (zob. w: Bosky 2007).

Słowiańskie określenie *Baba Jaga* nasuwa na myśl jednoznaczne skojarzenia z osobą płci żeńskiej⁴. *Baba Jaga* często identyfikowana jest z postacią staruchy żyjącej na skraju lasu w chatce na kurzej łapce, otoczonej płotem z ludzkich kości. Wraz ze swoimi pomocnikami – czarnym kotem i krukiem – strzeże wejścia do magicznego świata. Zna się na czarach i ziołach, posiada też umiejętność latania oraz zdolność przemiany ludzi w zwierzęta i transformowania siebie w istoty żywe lub obiekty nieożywione. Jest groźna i budzi uzasadniony lęk (do dziś w różnych częściach świata dzieci straszy się, że czarownice porwą je i zjedzą – jeśli te będą niegrzeczne; por. np. Bird 2000.) Istotnie w bajkach magicznych wyeksponowane są jej cechy kobiece, tj. te najsilniej z kobietami kojarzone (i spolaryzowane z cechami przypisywanymi mężczyznom): uczuciowość, prywatność (to, co wewnętrzne), nieracjonalność, tajemniczość (Dworczak 2007). Jednocześnie z tego obrazka wykluczane są cechy, które w społecznym przekonaniu stanowią największy kapitał przedstawicielki tzw. drugiej płci: młodość i uroda. Wyrzucone poza nawias społecznej uwagi trwają w kulturowym zawieszeniu – jakby nie objęła ich zachodząca

⁴ W opracowaniach anglojęzycznych podkreśla się jednak, iż termin czarownica/wiedźma (*witch*) należy odnosić do przedstawicieli obu płci (por. np. Bosky 2007). Maria Tatar (1987) dodaje jeszcze, że w baśniach występują trzy grupy postaci zagrażających protagonistom. Do pierwszej zalicza bestie i potwory (w tym np. wilki, olbrzymy zjadające ludzi), do drugiej społecznych dewiantów (m.in. mordercy, rabusie), a do trzeciej... kobiety (w tym: macochy, teściowe oraz wiedźmy).

od kilku dekad emancypacja kobiet⁵. Nawet feminizm, aż do lat 90. ubiegłego wieku, w zasadzie nie interesował się problematyką starości⁶ (Silver 2003).

Znaczące jest więc, że choć bajkowe księżniczki i królowny – w nowych ekranizacjach tradycyjnych opowieści – stają się coraz bardziej zaradne, samoswiadome, zdeterminowane by realizować swoje marzenia (niekoniecznie te o ślubie z księciem), pewne swoich racji, wręcz samowystarczalne, to przedstawienia więdzm powielają stary schemat. Trawestując słowa Simone de Beauvoir, można paradoksalnie stwierdzić, że choć anatomia przestała już być przeznaczeniem kobiet młodych, to kobiety dojrzałe znacznie intensywniej niż kiedyś oceniane są właśnie przez pryzmat swojej biologii i cielesności (por. Greer 1995). Chodzi tu zarówno o zanik funkcji reprodukcyjnej, jak i konsekwencje procesu starzenia się, np. pojawienie się zmarszczek i siwych włosów, utrata jędrności skóry, przybieranie masy ciała. Starzejąca się kobieta gwałtownie traci na kulturowej wartości, z dnia na dzień staje się jakby niewidzialna dla otoczenia lub, co najwyżej, irytująca. Niedgdyś baśnie ostrzegały kobiety, by nie trzymały się kurczowo przemijającej urody, ponieważ zostaną za to srodze ukarane (*vide*: macocha Śnieżki). Dziś większość popkulturowych przekazów (tu: reklam, doniesień plotkarskich, seriali i filmów) przestrzega je, by nie ośmiały się starzeć. Przerazenie budzi w nich myśl o utracie kobiecości rozumianej jako tożsamość ucieleśniona (zob. np. Hurd Clarke 2011, Winterich 2007)⁷.

Spółeczne uczenie się jak zachowywać się w różnych momentach życia tylko pozornie jest nieskoordynowane i nieorganizowane; w rzeczywistości ciągle poddawani jesteśmy określonym ideologiom wiekowym (*age ideology*), przekazywanym poprzez odpowiednio dobrane reprezentacje, a utrwalanym poprzez ich internalizację oraz bezrefleksyjne działania i ekonomiczne struktury dominacji i podporządkowania (Gullette 2004). I właśnie z tego względu trwałość stereotypu starszej kobiety w baśniach jest tak niepokojąca (zob. Sullivan 2010). Można więc uznać, że więdzm w bajkach prezentują antywzory osobowe, nieakceptowane subkulturowe role lub osobowości wymagające odseparowania od reszty społeczeństwa jako bestialscy podludzie (Sullivan 2010).

Biorąc powyższe kwestie pod uwagę, tym ciekawsze wydają się, stanowiące przedmiot naszych analiz, bajki dojrzałej kobiety z niepełnosprawnością intelektualną, która – idąc jakby w poprzek dominujących współcześnie trendów kulturowych – wiodącą postacią swojej autorskiej wypowiedzi uczyniła Babę Jagę, a więc tę, jak pisze Donna Lee Fields (2014), najbardziej zniesławioną i niezrozumianą ze

⁵ Jednocześnie nie można zlekceważyć sytuacji, okazji i przestrzeni, w których starsze kobiety się realizują, będąc często bardziej aktywnymi niż mężczyźni, np. na Uniwersytetach Trzeciego Wieku, w organizacjach społecznych, w obszarze pracy zawodowej, na łonie rodziny (zob. np. Skibińska 2006).

⁶ Temat ten, co prawda, w swoich książkach podjęło kilka znaczących feministek, m.in. Germaine Greer (1995), Simone de Beauvoir (2004) czy Betty Friedan (1993 za: Wojnicka 2006), jednakże w dalszym ciągu pozostaje on na marginesie feministycznej refleksji.

⁷ Jednakże, jak wynika z badań, to kobiety mają bardziej pozytywny stosunek do własnego starzenia się niż mężczyźni (por. np. w: Silver 2003).

wszystkich fikcyjnych postaci. Zanim przejdziemy do omówienia ich zawartości oraz ukazania ich wyjątkowości, krótko przedstawimy nasze założenia badawcze oraz samą Autorkę.

Metodologiczne założenia badań własnych

Wielu autorów zauważa, iż opowieści (zwłaszcza mity) są ściśle powiązane z procesami kształtowania się ludzkich społeczności. Antropolodzy, np. przywołany przez Proppa Franz Boas, dostrzegają ich bezpośredni związek z organizacją instytucji społecznych i trwałością rytuałów. Psycholodzy, m.in. Jerome Burner (1990), dodają, że dla jednostek opowieści to nie tyle (nie tylko) forma komunikacji, ale istota samej egzystencji (a także „narzędzie” porządkowania świata, nadawania sensu życiu i konstruowania własnej tożsamości). *Mity to składniki życia nie tylko plemienia, ale także każdego człowieka. Odebrać mu opowieść znaczy skazać go na śmierć* (Propp 2000, s. 178). Także współcześnie, szczególnie w pedagogice (np. Szulc 2006), psychologii (np. Molicka 2011) i psychoterapii (np. Brun i in. 1995), docenia się baśniową (archetypiczną, uniwersalną, symboliczną) formę przekazu dla społecznego i osobistego rozwoju człowieka. Bajki dostarczają tradycyjnych map znaczeń (pozwalają odbiorcom – tu: dzieciom – zdobyć podstawową orientację co do ról społecznych, np. płciowych i wiekowych, dowiedzieć się o istnieniu różnic klasowych), a także nabywać umiejętności rozumienia i zarządzania swoimi stanami emocjonalnymi. *Baśnie mają indywidualne znaczenie, a zarazem uniwersalne*. [Spełniają one – przyp. aut.] *rolę ochronną wtedy, gdy trudno jest stanąć twarzą w twarz z osobistym problemem* (Brun i in. 1995, s. 43–44). Choć przypadek analizowanych tu bajek jest szczególny (gdyż nie są to utwory tradycyjne, lecz wypowiedź autorska), to uznajemy je za spełniające powyższe warunki (nawet jeśli w dość naiwny sposób) m.in. odwołują się do obrazów baśniowego świata i naśladują schematyczną strukturę narracyjną bajki magicznej, pełnią funkcje ochronną, porządkującą, nadającą sens, estetyczną i psychorozwojową.

Do analizy bajek skłoniła nas literatura ostatnich lat dotycząca niepełnosprawności intelektualnej wyraźnie zmierzająca w kierunku badań jakościowych, które osobę obarczoną niepełnosprawnością intelektualną czynią swoim podmiotem i często ukazują ją w aspekcie personalistycznym (por. np. Rzeźnicka-Krupa 2013, Kubiak, Jakoniuk-Diallo [red.] 2011). Fenomen dorosłości uwikłanej w niepełnosprawność (zwłaszcza intelektualną) wydaje się nadal niedostatecznie poznany, stąd badacze różnych dyscyplin próbują wsłuchać się w opowieść osób z niepełnosprawnością intelektualną, uznając je za kompetentne, potrafiące przekazać znaczące informacje o sobie i przeżywanym świecie, a zatem zdolne współtworzyć proces badawczy (Krzemińska, Lindyberg 2012). Jest to o tyle interesujące, że dopiero niedawno w polskiej literaturze naukowej pojawiło się przekonanie, że ludzie z niepełnosprawnością intelektualną mają wyraźne odczucie własnej inności, która determinuje ich życie (np. Cytowska 2012, Dębska, Szemplińska 2011 i 2008). Dla współczesnych badaczy narracja staje się integralnym elementem

dyskursu o niepełnosprawności intelektualnej, a perspektywa podmiotu zajmuje coraz częściej centralne miejsce w strukturze poznania (Pawelczak 2013a i 2013b). Usytuowanie badanych na pozycji współbadaczy, udzielenie im głosu i wsłuchiwanie się w ich opowieści skłania do wypracowania na nowo oglądu badanej grupy osób, jak też i jej zachowań językowych. Dorosłe osoby z niepełnosprawnością intelektualną przejawiają określone możliwości komunikacyjne, które pozwalają im uczestniczyć w procesie porozumiewania się i współkonstruują dyskurs, którego wyznacznikiem jest obserwowany u nich kod językowy ograniczony, zależny od stopnia niepełnosprawności intelektualnej (Krzemińska 2012). W takim nurcie również ułożony jest poniższy tekst, czyniący przedmiotem analizy bajkę autorstwa osoby z niepełnosprawnością intelektualną.

Badacze zajmujący się niepełnosprawnością intelektualną zauważają również, że „upośledzenie” jest konstruktem społecznym zależnym od środowiska życia badanych. To w znacznym stopniu właśnie środowisko przypisuje osobom z niepełnosprawnością intelektualną rodzaj „upośledzenia”, tj. narzuca oczekiwania i role z nim związane (por. np. Gajdzica 2012, Zakrzewska-Manterys 2010 i 1995, Kumaniecka-Wiśniewska 2006). Tożsamość osób z niepełnosprawnością intelektualną zależy więc w dużej mierze od społecznego pojęcia „upośledzenia umysłowego”, które nakierowuje je na przyjmowanie określonych ról społecznych, np. wiecznych dzieci czy osób, którymi należy się zaopiekować i które w żadnej mierze nie są w stanie zwrotnie niczego ofiarować. Zostają więc podopiecznymi, pensjonariuszami lub bezproduktywnymi członkami rodzin. Znaczący bliscy osób z niepełnosprawnością intelektualną mają ogromny wpływ na ich rozumienie samych siebie, jako ważnego i wartościowego podmiotu w relacjach międzyludzkich. Środowisko społeczne istotnie oddziałuje na to, czy osoba upatruje swoją tożsamość poprzez pryzmat „upośledzenia” i opisujących je negatywnie wartościujących znaczeń, czy też konstruuje siebie jako aktywny podmiot, który, rozpoznając swoje słabe i mocne strony, jest zdolny do projektowania na miarę swoich możliwości własnej drogi życiowej i wyboru określonego dla siebie scenariusza (Szemplińska, Dębska 2013). Środowisko życia wyznacza zatem również kontekst doświadczeń związany z rozwojem mowy, aktywizacją języka i nabywaniem umiejętności komunikacyjnych (Krzemińska 2012).

Autorka analizowanych przez nas bajek – Alina Domnicz jest mieszkanką domu Fundacji L’Arche⁸, która od przeszło pięćdziesięciu lat wspiera osoby z niepełnosprawnością intelektualną na całym świecie. Alina posiada zaburzenia ze spektrum autyzmu, jednak w życiu codziennym daje się poznać przede wszystkim

⁸ Wspólnoty L’Arche deklaruja, że ich misją jest głoszenie wartości i przyjmowanie osoby z niepełnosprawnością intelektualną. Wartość ta odkrywana jest we wzajemnych relacjach, które stają się źródłem przemiany wszystkich mieszkańców wspólnot. Wzajemna troska pozwala kształtować rozwój jej członków, którzy pozostają wierni ewangelicznym wartościom, w duchu których wspólnoty zostały powołane do istnienia. L’Arche stara się tworzyć świat bardziej przychylny dla najsłabszych, ze swoją ideą angażuje się w życie lokalnych środowisk, przemieniając ich kulturę (Deklaracja Tożsamości i Misji 2015). Założycielem wspólnot L’Arche jest Jean Vanier (L’ARCHE Polska <http://www.larche.org.pl>).

jako artystka – malarka i bajkopisarka. Swoje bajki przepisuje starannie w brulionach i rozdaje najbliższym. Alina jest wyjątkowo ciekawą osobą o niezwyklej wrażliwości (zob. też Szemplińska 2011). Postacią powtarzającą się w jej pracach artystycznych (rysunkach i pisanych bajkach, a także snutych w życiu codziennym opowieściach) jest Baba Jaga – zamiennie nazywana przez Nią wiedźmą. W wielu bajkach Baba Jaga jest nie tylko głównym podmiotem działającym, ale także, jak sądzimy, *alter ego* Autorki. Nasze interpretacje ugruntowujemy w analizie 25 bajek, które Alina Domnicz wpisała do jednego brulionu (dedykowanego „Ewelince”)⁹. Wydaje się, że w swojej twórczości wykorzystuje postać czarownicy (postaci odrzuconej, budzącej strach i/lub odrazę), by doświadczać sprawstwa i poszerzać granice swojej podmiotowej wolności. Uważamy, że Autorka poprzez swoją twórczość wyraża niezgodę na bycie piętnowaną i klasyfikowaną jako Inna. Pisząc swoje bajki, Alina Domnicz podejmuje autoterapię, jak też w zawołowany sposób – poprzez symbole i fantazję (w tym: stworzenia magiczne) – opowiada o sobie, swoich marzeniach, pragnieniach i sposobach radzenia sobie w codziennym życiu. Opowieści bowiem, jak zauważa Bruner (1990), muszą wytwarzać dwie psychologiczne rzeczywistości: krajobraz akcji (na który składają się: agens, intencja lub cel, sytuacja, narzędzia itp.) oraz krajobraz świadomości (obejmujący to, co postaci zaangażowane w opowiadane wydarzenia wiedzą, myślą, czują lub czego nie widzą, nie myślą lub nie czują). Ten – jak pisze János László (1997) – jednocześnie podwójny krajobraz narracji powoduje, że nie jest ona po prostu doniesieniem na temat tego, co się stało, ale obejmuje także psychologiczne ustosunkowanie narratora do opisywanych zdarzeń.

Przedstawione w następnej części nasze krytyczne odczytanie 25 autorskich bajek Aliny Domnicz skoncentrowane zostało na ich centralnej postaci i strukturze tematycznej (Péju 2008). Analiza formalna w tym przypadku nie byłaby szczególnie owocna, gdyż nie umożliwia sformułowania pogłębionych wniosków. Zresztą treść bajek niejako podsuwa tropy interpretacyjne – każda z nich zaczyna się tą samą formułą inicjalną („Baba Jaga zamieniła się w...”, ew. „Wiedźma zmieniła się w...”), która jest jednocześnie związaniem akcji; po niej następują perypetie, tj. krótszy lub dłuższy opis psoty czarownicy; a później zwięzłe zakończenie (czyli powrót przemienionej bohaterki do swojej postaci i własnego domu).

W badaniach wykorzystana została metoda jakościowej analizy tekstu (*close reading*; por. np. Kujundźić 2014, Tangherlini 2013). Najpierw wszystkie zebrane bajki były czytane w całości, a następnie poddane kodowaniu i interpretacji, często odnoszonej do szerszego kontekstu kulturowego, po to, by mocniej zaakcentować niezwykłość twórczej intuicji Autorki. Opracowana matryca kategorii ogniskowych potwierdziła narzucające się podczas wstępnej lektury skoncentrowanie narracji na postaci protagonistki, a dokładniej na jej zachowaniach („hecach Baby Jagi”, tj. jej podróżach i metamorfozach). Kierując się przyjętym założeniem

⁹ O innych opublikowanych wcześniej bajkach Aliny Domnicz (1996) wspomina Dorota Krzeмиńska w opracowaniu *Język i dyskurs codzienny osób z niepełnosprawnością intelektualną* (2012).

odnośnie do związków narracji i życia, uznajemy, iż nie jest to przypadek – Babę Jagę należy potraktować jako literackie *alter ego* Autorki, a same bajki jako jedną z Jej strategii adaptacyjnych i jednocześnie rekonstruujących społeczne dyskursy na temat kobiecości, dojrzałego wieku oraz niepełnosprawności jako swoistą wypowiedź na temat Jej tożsamości społecznej (w tym: reakcji na stygmatyzację) i sposób regulowania swojego emocjonalnego życia (zob. też Péley, László 2010).

Analiza autorskich bajek

Część empiryczną naszego tekstu podzieliłyśmy na dwa podrozdziały. W pierwszym koncentrujemy się na centralnej postaci bajek: wiedźmie, w drugim na ich dwóch głównych tematach: metamorfozach i podróżach Baby Jagi.

Baba Jaga w bajkach Aliny Domnicz – jako wyraz akceptacji własnej inności i demontaż układów społecznych(?)

We wszystkich analizowanych przez nas bajkach („bajach”, które Alina Domnicz wpisała do jednego zeszytu) główną rolę odgrywa Baba Jaga. Można by to uznać za zabieg odpowiadający na nowe zapotrzebowanie czytelników¹⁰, gdyby nie fakt, że są to utwory pisane na własny użytek lub dla konkretnego odbiorcy (tu: „dla Ewelinki”) przez osobę z niepełnosprawnością intelektualną, która raczej zaspokaja własne potrzeby, niż rozpoznaje i odpowiada na rynkowy popyt. Stworzone utwory w swej konstrukcji wydają się, mniej lub bardziej świadomie, nawiązywać do gatunku bajki magicznej. Jeszcze bliższe związki łączą je z subgatunkiem byliczka (in. bywalszczyzna; memorat wierzeniowy), ponieważ treść tych opowieści koncentruje się na upiorach, wiedźmach, diablach itd. (Propp 2000, s. 68), a dokładniej na opisie mściwych, acz ostatecznie daremnych, działań wspomnianych istot z powodu zakłócenia przez śmiertelnika równowagi między światem realnym a nadprzyrodzonym (Łysiak 1988). Istotne jest, że byliczki obecnie stanowią część dziecięcego folkloru – są przez dzieci tworzone na wzór strasznych historii (Ivanovna Grahova, Irkinovna Ismailova 2014, Woźniak za: Przybyła-Dumin 2012). Jak piszą cytowane autorki, zazwyczaj pojawiają się w nich trzy grupy postaci: główny bohater (którym zwykle jest sam autor lub autorka opowieści), pomocnik protagonisty (częściej realistyczny niż fantastyczny) i przeciwnik (np. zagrażający bohaterowi zły duch, trup, wiedźma) (Ivanovna Grahova, Irkinovna Ismailova 2014). Bardzo ciekawa sytuacja dzieje się, gdy taką bajkę wymyśla i snuje nie 8–15-latek, ale kobieta pięćdziesięciokilkuletnia, która postronnym skojarzyć się może z przeciwnikiem protagonisty – czarownicą, jest bowiem „nosicielką” wszystkich trzech, wyróżnionych przez Goffmana (2005), typów stygmatów: wady charakteru (niepełnosprawność intelektualna), brzydoty

¹⁰ Chodzi nam o zjawisko przede wszystkim feministycznego przepisywania tradycyjnych opowieści w celu zakwestionowania stereotypowych przedstawień kobiet i upelnomocnienie czytelniczek (zob. np. Carter 2000).

ciała (zniszczony chorobą i wiekiem wygląd), i piętna grupowego (kobieta). Teraz celem opowieści nie jest demonstracja symbolicznego/psychologicznego zatriumfowania nad własnym lękiem (po pokonaniu zagrożenia, uosabianego np. przez wiedźmę), niemniej w dalszym ciągu można mówić o *formie osobowościowej afirmacji siebie* (Ivanovna Grahova, Irkinovna Ismailova 2014, s. 304).

Baba Jaga w bajkach Aliny Domnicz nie wydaje się ani żałosna (jak inne pozbawione władzy oraz znaczenia wynikającego z braku urody i młodości macochy w tradycyjnych przekazach), ani też potworna (jak posiadające nadprzyrodzone moce, odrażające baśniowe czarownice). Na pewno też nie jest to typ wiedźmy udomowionej, odmłodzonej czy biznesowej. Przede wszystkim tutaj wiedźma nie jest Innym – gorszym, strasznym, obcym, na którego projektowane są własne słabości i wady i który wzbudza wyłącznie negatywne emocje, zwłaszcza lęk (por. Kitzinger, Wilkinson 1996). W tym miejscu warto dodać, że sposób, w jaki konstruowany jest wizerunek Innego, stanowi środek ustanawiania ładu społecznego i podtrzymywania norm. Wiedźma będąca „produktem” patriarchalnego porządku, jest jednocześnie dla niego wielkim zagrożeniem. Zacierza bowiem czy wręcz kwestionuje granicę między racjonalnym i nieracjonalnym/wyobrażonym – co jest szczególnie istotne w odniesieniu do *konstruowania i strukturywania tożsamości, rodzaju oraz aspiracji, poprzez które społeczeństwo reprodukuje siebie samo* (Polgar 2011, s. 159, 162, 163; zob. też Klisz 2014).

Analiza reprezentacji wiedźmy w przekazach ludowych pozwala, zdaniem Natały Polgar (2011), po pierwsze zobaczyć Innego jako społeczny i ideologiczny konstrukt, który tylko dzięki istnieniu określonej „sieci przekonań” jawi się jako oczywisty/obiektywny/stabilny. Po drugie zaś pozwala uświadomić sobie zakres, w jakim procesy demonizowania Innego służą ukierunkowywaniu i kontrolowaniu zbiorowego niepokoju. W sensie psychologicznym (tu: lacanowskim), wiedźma okazuje się być zbiorową projekcją i jednocześnie podstawowym elementem konstrukcji podmiotu. Wiedźma przedstawiana jest w kategoriach potwornej kobiecości, abjectu, ponieważ zagraża symbolicznemu porządkowi, ujawniając jego kruchość/niestabilność/nienaturalność.

Konstrukcja Kobiety-wiedźmy jako Innego służy dynamizowaniu porządku społecznego, natomiast jej śmierć oznacza koniec okresu zmiany: po jej uśmierceniu, kulturowe normy zostają potwierdzone lub ocalone, czy to dlatego że poświęcenie czystej, niewinnej kobiety służy społecznej krytyce i transformacji czy też dlatego że poświęcenie niebezpiecznej kobiety ponownie ustanawia porządek, który jest chwilowo zawieszony z powodu jej obecności (Polgar 2014, s. 164).

Inny, spostrzegany poprzez krzywdzące, negatywne stereotypy, był w tradycyjnej społeczności niezbędny. *Stereotypy są sposobem radzenia sobie z niestabilnościami, wpływającymi z rozdziału między Ja i nie-Ja, przez podtrzymywanie iluzji kontroli i porządku; stereotyp Innego jest używany do tworzenia bezpiecznych granic* (Polgar 2014, s. 164). Jednakże, w bajkach Aliny Domnicz to właśnie wiedźma jest literackim Ja Autorki – tym samym zdaje się ona poddawać w wątpliwość, podtrzymywaną przez wieki z wielką determinacją, różnicę, która

strukturyzowała i wyjaśniała świat. Nie zabierając wprost głosu na temat reguł rządzących życiem społeczeństwa, Alina Domnicz krytykuje patriarchalny porządek. Baba Jaga jest nie tylko agensem (działającym podmiotem), ale też główną bohaterką wymyślonych przez Nią historii (herstorii?). Życiowy partner wiedźmy (konsekwentnie nazywany „dziadem”) tylko w siedmiu „bajach” towarzyszy jej podczas wypraw (w czasie których zmieniała się m.in. w samolot [baja nr 9], latający statek [12], gigantycznego konia [18]), zazwyczaj pozostaje w domu, oczekując na jej powrót. Zniesione więc zostają, obowiązujące dotychczas, binarne podziały płciowe – pozwalające symbolicznie kontrolować rzeczywistość.

Interpretując wybór postaci, którą Autorka uczyniła protagonistką (i z którą prawdopodobnie się utożsamia), można stwierdzić, iż jednocześnie wydaje się on dość naturalny (odzwierciedla Jej sytuację psychobiospołeczną) i, na swój sposób, transgresyjny kulturowo – proponuje bowiem czytelnikom inne, niż zwyczajowe, tropy identyfikacyjne. Tu nie zachęca się odbiorcy do sympatyzowania z pokrzywdzoną ofiarą, niewinnym dzieckiem, piękną dziewczyną itp., ale gloryfikuje to, co powszechnie uchodzi za odstręczające. Autorka zmusza czytelnika swoich bajek do spojrzenia na świat z pozycji abjectu/pomiotu – i w konsekwencji do przewartościowania oceny stygmatyzowanych grup: starszych, niepełnosprawnych, kobiet¹¹.

Wykreowaną przez Alinę Domnicz postać (i jej niezwykle potencjał do destruowania, tj. komentowania/krytykowania, niesprawiedliwego układu społecznego) należy zinterpretować jeszcze w jednym kontekście. Zupełnie niesamowita jest Jej decyzja, by protagonistką opowieści uczynić wiedźmę. Po pierwsze bowiem podejmuje Ona grę z formą i strukturą tradycyjnych baśni, które w roli głównego bohatera zawsze chcą obsadzać dziecko (zwykle chłopca), a w roli wyrzutka, często karanego śmiercią, starszą kobietę. Po drugie Baba Jaga, zwłaszcza tak psotna, jak ta stworzona przez Alinę Domnicz, jest typowym tricksterem (oszustem, nabieraczem, szachrajem itp.), a przy tym postacią, której psychologiczna natura w najbardziej adekwatny sposób reprezentuje połowę czy przełom życia człowieka. Jak pisze Allan Chinen (1987), dzieciństwo i młodość pozostają pod wpływem opowieści o bohaterze, który nie tylko skutecznie pokonuje przeciwności losu, ale zostaje też sownie nagrodzony (a raczej sprawiedliwie wynagrodzony za swoje krzywdy). Taki rodzaj przekazu stanowi dla dzieci i nastolatków bardzo silny przekaz o sensowności podjęcia życiowej walki i nadziei na jej powodzenie. W opowieściach drugiej połowy życia dominującą pozycję zajmuje mędrzec (co ważne: płci męskiej), który pozwala godzić się

¹¹ W tym miejscu warto dodać, że w rolach protagonistów tradycyjnych baśni „obsadzone” bywały osoby odbiegające od normy rozwojowej (tj. z niepełnosprawnością fizyczną lub intelektualną). „Mądrzy głupcy” (tacy np. jak główny bohater „Kota w butach”) niejednokrotnie odnosili spektakularne sukcesy; jednakże w baśniach dziewczynki i kobiety dotknięte podobnymi problemami (np. ociemniałe, autystyczne) były wiktymizowane, wykorzystywane i/lub fizycznie krzywdzone (Zascavage 2014).

z przemijaniem czasu i zachęca do refleksji nad kwestiami ostatecznymi, w tym własną śmiercią/transcendencją ziemskiej egzystencji.

Poprzez figurę trickstera opisać można nie tylko relację między dzieciństwem i starością, ale też tym, co osobiste/egoistyczne i społeczne/pożyteczne dla innych, doczesne i pozaziemskie, potwierdzające i podważające konwencjonalną moralność itp.¹² Interesujące jest to, że z opowieści środka życia znika moralizatorki ton – immanentny dla bajek. Nie jest już bowiem niezbędny: w miejsce silnego superego (uosobianego np. przez figurę rodzica) pojawia się empatia, współczujące serce (Chinen 1987, s. 119).

Jak każdy trickster, protagonista opowieści średniego wieku często oszukuje, kłamie, kradnie, a nawet morduje – wszystko to bez kary typowej dla opowieści o młodości. Ta amoralność odzwierciedla inną kwestię połowy życia: ideały etyczne młodości ustępują miejsca pragmatycznym kompromisom. Jednoznaczne dotychczas, bezwzględne zasady stają się teraz skomplikowanymi, relatywistycznymi sądami moralnymi. Niemniej jednak środkowe opowieści nie promują anarchii: [trickster – przypis aut.] może kłamać i oszukiwać, ale ma też hojne serce (Chinen 1987, s. 118).

Interesujący jest związek trickstera z uzdrawianiem – zwłaszcza psychiki. Tu produktywność tego szczególnego oszusta wiąże się z uzdrawianiem innych poprzez śmiech, poprawianiem im samopoczucia, zabawianiem ich, i przez to z umożliwianiem im (lub sobie) zaadaptowania się do trudnej sytuacji, np. choroby (Chinen 1987, s. 119). A uwzględniając to, iż wyzwaniem stojącym przed tricksterem nie jest zwycięstwo (jak w przypadku bohatera) ani transcendencja (jak u mędrca), ale transformacja (ponieważ ten szachraj – znajdujący się pomiędzy światami: tym, który już odszedł/dzieciństwem a tym, który jeszcze nie nadszedł/starością – musi doświadczyć zmiany) (Chinen 1987, s. 125), to mamy dokładnie to, o czym swoich bajkach pisze Alina Domnicz. Głównym tematem analizowanych opowieści są hece Baby Jagi, czyli nierozzerwalnie ze sobą związane transformacje (zwykle po to, by rozbawić dziada i innych ludasków) i podróże (przemieszczanie się w świecie i między rzeczywistościami).

Transformacja w bajkach, czyli podróżowanie jako warunek przemiany bohatera

Dążąc do wyjaśnienia znaczenia tematu transformacji (tu: autotransmutacji baśniowej czarownicy), zaczniemy od powiązania tego pojęcia/zjawiska z opowieściami.

¹² Także dla Paula Radina trickster jest metaforą człowieka w jego relacji z samym sobą oraz światem, a także intencjonalnie inicjowanych zmian (za: Ostaszewska 2008, s. 46–47). Zmiany te, jak już wspomnieliśmy, niekoniecznie jednak muszą być pozytywne, bowiem trickster bywa też twórcą chaosu czy sprawcą śmierci (np. Lunaček 2014).

W kontekście baśni transgresję można rozumieć na co najmniej trzy sposoby: jako proces przemiany samych tych tradycyjnych przekazów (chodzi tu zarówno o zjawisko przepisywania baśni, o dopasowywanie ich do nowych mediów, jak i o wykorzystywanie baśniowych fabuł czy wątków w twórczości autorskiej i w popkulturze), jako kulturową siłę zmieniającą ich odbiorców (i to nie tylko w sensie oddziaływania psychoterapeutycznego), i wreszcie, jako istotny wątek w treści większości bajek (tu: nadprzyrodzone moce, zaklęcia, przekleństwa, które odpowiadają niejako konsekwencjom magicznego/życzeniowego myślenia) (Talar 2010, zob. też Cashdan 1999, Bettelheim 1996). Za najbardziej interesujący sposób rozumienia transformacji, w odniesieniu do naszego tekstu, uznajemy ten ostatni.

Nada Kujundzić, powołując się na innych badaczy, stwierdza, iż przemiana (transformacja) baśniowego protagonisty nie rozgrywa się na planie wewnętrznym, psychologicznym, lecz zewnętrznym – i zwykle związana jest z nabywaniem czegoś. *Bohater „zmienia się”, ponieważ coś zostaje dodane do jego stanu posiadania i/lub statusu. Nowo zdobyty majątek często obejmuje dobra materialne/bogactwo i/lub małżeństwo* (Kujundzić 2014, s. 227). Jednakże, aby taka przemiana w ogóle zaszła, konieczne jest opuszczenie domu (a właściwie: znanej, bezpiecznej, domowej przestrzeni) i udanie się w podróż (choćby najkrótszą, np. do najbliższego lasu lub nawet ogródka sąsiada; Kujundzić 2014 s. 226). W bardzo wielu tradycyjnych baśniach dziecko (zwykle najmłodsze, odrzucone) zmuszone jest do porzucenia rodzinnego domu. Zresztą w ustnych i pisanych przekazach większości, jeśli nie wszystkich, społeczności, podróż jest potężną metaforą – jednym z podstawowych i uniwersalnych modeli narracji (por. np. Frank 1997). Z tego też względu można by uznać, że pojęcia „podróżować” i „opowiadać” są prawie synonimiczne; zresztą tak jak i „zmiana miejsca” oraz „transgresja/przekroczenie granic” są warunkami koniecznymi dla narracji jako takiej (Kujundzić 2014, zob. także Lotze 2004).

Znamienne jest, że głównym tematem wszystkich 25 analizowanych przez nas bajek Aliny Domnicz jest właśnie podróż. Niezwykła intuicja odpowiedziała Autorce, żeby zbudować historie na wątku przemieszczania się protagonistki przy użyciu magicznych mocy – a każda z wypraw rozpoczyna się od jej przepostaciowania. Kulturowa uniwersalność triady: podróż–transformacja–narracja zostaje potwierdzona w twórczości osoby z niepełnosprawnością intelektualną, choć u Niej temat przemiany poprzedza wątek dyslokacji (tematy podróży i przemiany, dodajmy, są też ściśle związane z figurą trickstera).

Jak wspomniano, bajki Aliny Domnicz zaczynają się identyczną frazą: „Baba Jaga zmieniła się w...” (ew. „Wiedźma zamieniła się w ...”). Zdecydowana większość form i postaci, w które wciela się protagonistka posiada magiczną moc latańia, ale przy tym należy do zwyczajnej sfery życia. Są tu więc zwierzęta (domowe – kocur, gospodarcze – koń i dzikie – bawół, małpa, ptak), przedmioty (np. buty, flaga, jajo, słup, kocioł, micha, koło od wozu, pierzyna, bęben, pajac, mydło), środki transportu (statek, wóz, samolot), zjawiska meteorologiczne i elementy krajobrazu (chmura, góra, księżyc, ognisko), budynki (więzienie). Najbardziej

niezwykłe postaci to powtorzyca i miskowaty stworek. Można by się zastanawiać, na ile te zmiany wynikają z potrzeby ukrycia się (swojej prawdziwej natury, wyglądu lub tożsamości), a na ile są próbami poznania czy odnalezienia siebie i/lub stworzenia na nowo. W żadnej z bajek nie ma wzmianki na temat tego, jak wiedźma czuje się we własnej skórze, a jak gdy jest kimś/czymś innym. Nic nie wiadomo na temat jej wyglądu – chyba że opisywana jest po jego zmianie, ale i tu wymienione cechy ograniczają się do gigantycznego rozmiaru lub, rzadziej, nieprzyjemnego zapachu.

Interpretując bajki Aliny Domnicz, można się zastanawiać, na ile motyw (auto)transformacji wynika z uwarunkowań naturalnych dla narracji (zwłaszcza ujęcia jej w formę baśni), a na ile podyktowany był odczuciem zmiany zachodzącej w połowie życia. Cytowany wcześniej Allan Chinen pisze, że w takim momencie człowiek zaczyna przekładać swoje młodzieńcze aspiracje na pragmatyczne rozwiązania – nie żyje już marzeniami i pragnieniami, bo zna realia i swoje możliwości, rozumie, że życie ma wiele jasnych i ciemnych stron. Poza tym na nowo definiuje swoje role społeczne, zwłaszcza płciową. (...) *tradycyjne role męskie i kobiece są przekształcane na nowe, bardziej zintegrowane sposoby życia* (Chinen 1987, s. 119). W pewnym względzie interpretację bajek komplikuje fakt, iż ich Autorką jest osoba ze spektrum autyzmu. Nawet jeśli Alina Domnicz ma świadomość swojej odmienności (tu: zarówno niepełnosprawności intelektualnej, jak i bycia kobietą), to nie można jednoznacznie stwierdzić czy rzeczywiście celowo dokonuje rodzajowej subwersji. W połowie życia (ok. 40–50 r. ż.) niektórzy tzw. „normalni” ludzie grają konwencjami płci, inni dopasowują je do siebie, kolejni stawiają opór społecznej presji, by zachowywać się i reagować zgodnie z obowiązującym wzorem kobiecości lub męskości, a jeszcze inni dochodzą do wniosku, że łatwiej lub korzystniej jest dostosować się do modelu tradycyjnego. Z bajek Aliny Domnicz wyraźnie wynika, że Baba Jaga wybiera „piątą drogę”: zupełnie się nimi nie przejmuje (lub też nie do końca je sobie uświadamia). Baba Jaga żyje w związku z dziadem, ale wiadomo o nim tylko to, że jest – Autorka nie opisuje charakteru łączących ich więzi, choć z postawy dziada można wnioskować, że jest między nimi bliskość (miłość?). Czasami dziad niepokoi się o Babę Jagę (bo nie wie gdzie zniknęła – choć ta zwykle jest bardzo blisko, np. zmieniona w garnek stojący na piecu lub budynek obok ich wspólnej chaty), czasami się na nią denerwuje (gdy ta nie chce wrócić do swojej normalnej postaci), czasami razem świętują (np. przy przygotowanej przez nią, w ramach przeprosin za psoty, kolacji). Wiadomo, że są ze sobą już bardzo długo i że nie mają dzieci (chyba że na chwilę, magicznie stworzone). Natomiast w kontekście kategorii kobiecości można tylko powiedzieć, że Baba Jaga jest... sobą: nie interesuje jej wygląd (nie ma tu choćby napomknięcia, że zwraca uwagę na własne ciało, więc tym bardziej, że chce się podobać), nie myśli o prokreacji (nie tęskni za własnym potomstwem), nie jest delikatna i wrażliwa, za to ciągle jest skłonna do robienia psikusów (tu: przybrania innej postaci),

by nastraszyć lub – częściej – rozbawić otoczenie¹³. W odniesieniu do ostatniej z wymienionych cech, można powtórzyć, że przedstawiana przez Alinę Domnicz Baba Jaga jest tricksterem (którego czasami nazywa się „transformersem”; por. Chinen 1987).

Co ciekawe (ale i typowe dla klasycznych baśni), transformacja na nią w ogóle nie oddziałuje, nie wpływa na jej doświadczenia, nie zmienia jej osobowości. Nie uczy się na swoich błędach (Kujundzić 2014), przez co notorycznie popełnia te same głupstwa, narażając się na złość dziada. Baba Jaga obiecuje mu, że więcej nie będzie psocić, ale kolejna bajka pokazuje, że były to czcze zapewnienia. W przypadku analizowanych tu opowieści transformacja objawia się jedynie poprzez zmianę fizycznej postaci Baby Jagi; nie ma tu natomiast zmiany tożsamości lub społecznego statusu (zwłaszcza awansowania na szczeblach drabiny społecznej). Poza tym transformacja zawsze odbywa się w miejscu życia protagonistki – a nie jak w tradycyjnych baśniach, gdzie konieczna jest dyslokacja (Kujundzić 2014). Zatem tu transformacja (i podróż) nie jest rytem przejścia, ale typową zabawą, psikusem. Motyw przemiany jako bezinteresownego zajęcia można odnieść do wyników badań psychologicznych, które pokazują, że w okresie połowy życia ponownie podjęte zostają pewne tematy z młodości, ale w nieco odmienny sposób (bo w obrębie bardziej dojrzałej osobowości, bez moralizatorskiego zacięcia) (Chinen 1987).

I jeszcze krótko odnosząc się do tematu podróży, warto zaznaczyć, że te, w analizowanych bajkach, zawsze odbywają się przy użyciu czarów. Baba Jaga nie przemierza dróg na własnych nogach, ale lata w zmienionej postaci, np. jako statek. Można zastanawiać się ile racji, w odniesieniu do bajek Aliny Domnicz, jest w poglądzie Carla Junga, iż *motyw lotu jest rodzajem inwersji bohaterskiego tematu walki, choć prowadzi do tego samego celu* (za: Lightburn 2009, s. 78). Wydaje się, że niewiele (por. Underberg 2005) – w przypadku analizowanych bajek zakończenie lotu nie łączy się z żadną nagrodą (zwłaszcza zmianą statusu społecznego wynikającego z poślubienia królewicza/królowny). Jedynym jego efektem jest co najwyżej zadowolenie wiedźmy i śmiech ludasków po ujawnieniu oszustwa. Trudno też magiczne latanie Baby Jagi uznać za fortel chroniący (gdy transformacja pomaga zmylić pogoń i ukryć się) czy utrudniający (gdy bohater ucieka, rzucając przedmioty, które zmieniają się w przeszkody trudne do pokonania dla ścigających) (Underberg 2005). Alina Domnicz nadaje lataniu wiedźmy dwa wymiary: przyjemnościowy (dla zrealizowania własnej potrzeby, w tym: zabawienia się kosztem innych) oraz pomocowy (gdy jego etapem, raczej niż celem,

¹³ Automatycznie narzucają się porównania do dziada – który jednak też wcale nie reprezentuje wzoru (hegemonicznej) męskości: nie ma kontroli nad swoją życiową partnerką, jest dość bierny oraz gapowaty. Często czuje, że coś nie gra, zastanawia się co się dzieje, ale nie jest w stanie tego zrozumieć. Baba Jaga wielokrotnie musi mu wyjaśniać, że ta dziwna istota lub gigantyczna rzecz, to ona w zmienionej postaci, lecz trudno to dziadowi przetłumaczyć – czasami trwa to i sto lat! Dziad nie umie połączyć dwóch prostych „faktów”: zniknięcia baby i pojawienia się w domu (lub obok domu) gadającego do niego przedmiotu czy zwierzęcia.

staje się uratowanie zagrożonych ludasków). Niemniej jednak umieszczenie przez Nią w centrum opowieści wątku przemiany sugeruje, że motywami Jej autorskiej twórczości – nawet jeśli nie w pełni intencjonalnie – są: samopoznanie, konfrontacja z tematami ważnymi dla okresu połowy życia oraz przepracowanie, uświadamianych sobie lub odczuwanych, stygmatów, poprzez które spostrzegają Ją osoby z bliższego i dalszego otoczenia.

Zakończenie

Bajki magiczne (tu: baśnie), pomimo iż powstały wiele stuleci temu, nadal są bardzo atrakcyjne, zarówno jeśli chodzi o ich narracyjną formułę, jak i poruszane w nich wątki. Niektórzy uważają wręcz, że obecnie przeżywamy wtórną epokę oralną, inni zaś zwracają uwagę na wzmożony powrót do baśniowych tematów. Bohaterami masowej wyobraźni stają się fantastyczne, a czasami przerażające, postaci: wróżki, elfy, wampiry, zombie, wilkołaki czy czarownice. Opowieści o nich, a także o własnych perypetiach i intymnych doświadczeniach (w tym: narracje choroby czy cierpienia) zdominowały świat popkultury – ogromną popularnością cieszą się: gatunek fantasy, horrory i romanse, filmy i seriale ukazujące nowoczesne „Kopciuszki” oraz nowe wersje baśni itp. Można w tym widzieć efekt rozprzestrzeniania się etosu infantyilizacji (Barber 2007) oraz mcdonaldyzacji czy wręcz disneyizacji (konsumpcyjnego) społeczeństwa (zob. Bryman 2001). Z drugiej strony warto pamiętać, że baśnie nie powstawały z myślą o dzieciach, ale tworzone były przez i dla dorosłych (i dopiero w XIX w. zaczęto przerabiać je z myślą o młodszych odbiorcach; np. Cashdan 1999), oraz że poruszają uniwersalne i psychologicznie istotne zagadnienia, które ujęte są w łatwo przyswajalnej i wciągającej formie.

Bajki wybrane przez nas do analizy są jeszcze czymś innym – odautorską wypowiedzią kobiety ze spektrum autyzmu. Alinie Domnicz formuła baśni ułatwiła, jak sądzimy, podjęcie zagadnień, które są dość typowe dla osób doświadczających dyskryminacji i marginalizacji ze względu na przypisywane im piętno (a w Jej przypadku można mówić o wszystkich trzech wyróżnionych przez Goffmana stygmatach.) Jednocześnie przynależność do wspólnoty „Arka” – która wspiera rozwój oraz tworczy potencjał swoich członków – umożliwiła Alinie samorealizację, dojrzewanie oraz radzenie sobie z odmiennością (a raczej społecznymi reakcjami na nią) poprzez podjęcie aktywności artystycznej. Przeprowadzona analiza skłania nas do wyciągnięcia trzech głównych wniosków odnoszących się jednocześnie do baśni, czarownicy, jak też samej Autorki. Po pierwsze defaworyzowana we współczesnej kulturze postać wiedzy okazuje się kluczowa nie tylko dla ukazania niesprawiedliwości (wykluczenia Innego), ale także dla skutecznego zmierzania się z własną odmiennością i subwertowania społecznych ograniczeń. Po drugie baśnie – nawet osobom pozornie słabo „skontaktowanym” z kulturą, bo posiadającym niepełnosprawność intelektualną – pozwalają podejmować uniwersalne (archetypiczne?) tematy i wątki, a także korzystać z fundamentalnych sposobów

poznawania świata i funkcjonowania w nim (tj. narratywizowania swoich przeżyć) oraz ponadczasowych i ponadnarodowych metafor, które dotyczą rdzenia ludzkiego doświadczenia (tu: figura trickstera). Po trzecie baśnie przetwarzane i/lub samodzielnie wymyślane przez kobiety (także te z niepełnosprawnością intelektualną) stają się przestrzenią dla ich zmagania o władzę, głos, indywidualność – o ich upelnomocnienie. Ten ostatni wniosek powiązać można ze spostrzeżeniem Victorii Zascavage (2014), iż baśniowe opowieści o szlachetnych, niewinnych, dobrych (i/bo naiwnych) bohaterach z niepełnosprawnościami skłaniają odbiorców do „przegapienia” ich upośledzeń, a skoncentrowania się na sytuacjach i działaniach, które zadośćuczynią doznawanej przez nich krzywdzie lub będą sygnalizowały ich równe traktowanie, czy wręcz nakłonią odbiorców do podziwiania tych, którzy dotychczas byli wiktymizowani i wykorzystywani. Opowieści Aliny Domnicz z pewnością ułatwiają ten rodzaj odbioru, nawet jeśli ich bohaterka nie znajdowała się na pozycji ofiary. Sympatia czytelnika pozostaje po stronie czarownicy, mimo że przecież odbiega ona od „normy”: jest kobietą, osobą w połowie życia, z niepełnosprawnością intelektualną.

Bibliografia

1. Barber B. (2007), *Skonsumowani. Jak rynek psuje dzieci, infantyлізуje dorosłych i polityka obywateli*, tłum. H. Jankowska, Muza, Warszawa.
2. Beauvoir S. de (2004), *W sile wieku*, tłum. H. Szumańska-Grossowa, Wyd. Jacek Santorski & Co, Warszawa.
3. Berger A.A. (1997), *Narratives in popular culture, media, and everyday life*, Sage, Thousand Oaks.
4. Bettelheim B. (1996), *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni*, tłum. D. Danek, W.A.B., Warszawa.
5. Bird S. (2000), *A cross-cultural look at child-stealing witches*, „Coyote Papers: Working Papers in Linguistics”, nr 11, s. 1–23.
6. Bosky B.L. (2007), *The witch*, [w:] *Icons of horror and the supernatural. An encyclopedia of our worst nightmares*, S.T. Joshi (red.), Greenwood Press, t. 2, s. 689–721.
7. Brun B., Pedersen E.W., Runberg M. (1995), *Symbole duszy*, tłum. A. Hunca-Bednarska, Santorski & Co Agencja Wydawnicza, Warszawa.
8. Bruner J.S. (1990), *Życie jako narracja*, „Kwartalnik Pedagogiczny” nr 4, s. 3–17.
9. Bryman A. (2001), *The Disneyization of society, Sociological odyssey. Contemporary readings in sociology*, P.A. Adler, P. Adler (red.), Wadsworth/Thomson Learning, Belmont, s. 380–387.
10. Carter A. (2000), *Czarna Wenus*, tłum. A. Ambros, Czytelnik, Warszawa.
11. Cashdan S. (1999), *The witch must die. Hidden meanings of fairy tales*, Basic Books, New York.
12. Chinen A.B. (1987), *Middle tales. Fairy tales and transpersonal development at mid-life*, „The Journal of Transpersonal Psychology”, vol. 19, nr 2, s. 99–132.
13. Cytowska B. (2012), *Trudne drogi adaptacji. Wątki emancypacyjne w analizie sytuacji dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną we współczesnym społeczeństwie polskim*, Impuls, Kraków.

14. *Deklaracja Tożsamości i Misji L'Arche* 2015 (wersja polska z poprawkami; dokument dostępny na stronie L'ARCHE Polska <http://www.larche.org.pl>).
15. Dębska U., Szemplińska A. (2008), *O godności osób z zespołem Downa i ich rodzin*, [w:] *Zespół Downa: postępy w leczeniu, rehabilitacja i edukacja*, J. Patkiewicz (red.), PTWzK, Wrocław, s. 159–168.
16. Dębska U., Szemplińska A. (2011), *Niepełnosprawność intelektualna w kontekście narracji*, [w:] *Psychologia narracyjna*, E. Dryll, A. Cierpka (red.), Eneteia, Warszawa, s. 283–299.
17. Domnicz A. (1996), *Opowiadania*, Galeria „Promyk” – Polskie Stowarzyszenie na Rzecz Osób z Upośledzeniem Umysłowym, Gdańsk.
18. Domnicz A. (2006), *Bajki, które były na pamięć*, cz. 1, „Dla Ewelinki” (rękopis w posiadaniu autorki).
19. Dworczak M. (2007), *Baśniowy rodowód czarownicy*, „Scripta Comeniana Lesnensia”, nr 5, s. 58–69.
20. Estes C.P. (2001), *Biegnąca z wilkami. Archetyp Dzikiej Kobiety w mitach i legendach*, tłum. A. Cioch, Zysk i S-ka, Poznań.
21. Frank A. (1997), *The wounded storyteller. Body, illness and ethics*, University of Chicago Press, Chicago.
22. Gajdzica Z. (2012), *Dystans społeczny wobec osób z upośledzeniem umysłowym jako czynnik determinujący ich marginalizację*, „Chowanna”, t. 1, s. 83–107.
23. Goffman E. (2005), *Piętno. Rozważania o zranionej tożsamości*, tłum. A. Dzierżyńska, J. Tokarska-Bakir, GWP, Gdańsk.
24. Greer G. (1995), *Zmiana. Kobiety i menopauza*, tłum. M. Golewska, Amber, Warszawa.
25. Gullette M.M. (2004), *Aged by culture*, University of Chicago Press, Chicago.
26. Hurd C.L. (2011), *Facing age. Women growing older in anti-aging culture*. Rowman & Littlefield, Lanham.
27. Ivanovna Grahova S., Irkinovna Ismailova N. (2014), *Bylichkas in folklore for children. Psychology of being*, „World Applied Sciences Journal”, vol. 31, nr 3, s. 302–306.
28. Jong E. (2003), *Czarownice*, tłum. D. Chojnacka, Zysk i S-ka, Poznań.
29. *Karta L'Arche* (1993), (dokument dostępny na stronie L'ARCHE Polska <http://www.larche.org.pl>).
30. Kitzinger C., Wilkinson S. (1996), *Theorizing representing the other*, [w:] *Representing the other. A feminist psychology reader*, S. Wilkins, C. Kitzinger (red.), Sage, London, s. 1–32.
31. Klisz J. (2014), *Konstrukt winnej, konstrukt czarownicy*, [w:] *Płeć i władza w kontekstach historycznych i współczesnych*, M.A. Kubiacyk, F. Kubiacyk (red.), Wyd. UAM, Gniezno, s. 221–229.
32. Krzemińska D. (2012), *Język i dyskurs codzienny osób z niepełnosprawnością intelektualną*, Impuls, Kraków.
33. Krzemińska D., Lindyberg I. (2012), *Wokół dorosłości z niepełnosprawnością intelektualną*, Impuls, Kraków.
34. Kubiak H., Jakoniuk-Diall A. (red.) 2011, *Człowiek niepełnosprawny w otoczeniu społecznym*, Difin, Warszawa.
35. Kujundzić N. (2014), *Moving (up) in the world. Displacement, transformation and identity in the Grimms' fairy tales*, „Libri & Liberi”, vol. 3, nr 2, s. 221–237.

36. Kumaniecka-Wisniewska A. (2006), *Kim jestem? Tożsamość kobiet upośledzonych umysłowo*, Wyd. Akademickie ŻAK, Warszawa.
37. Lasoń-Kochańska G. (2013), *Baba Jaga – słowiańska bogini?* (wystąpienie na konferencji „Bajka w przestrzeni naukowej i edukacyjnej – bajki świata”, Olsztyn, 7–8.06.2013).
38. Laszlo J. (1997), *Narrative organisation of social representations*, „Papers on Social Representations”, nr 6, s. 155–172.
39. Lee Fields D. (2014), *Rhymes with „bitch”. The real heroine of fairy tales*, „eHumanista”, nr 26, s. 264–286.
40. Lightburn J.A. (2009), *Transformation, bewitchment and flight. The case of Sophie Hatter in Hayao Miyazaki's „Howl's moving castle”*, „愛知学院大学教養部紀要”, vol. 56, nr 3, s. 75–85, http://kiyou.lib.agu.ac.jp/pdf/kiyou_13F/13_56_3F/13_56_3_75.pdf (dostęp: 21.03.2015).
41. Li-ping Ch., Yun-hsuan L., Cheng-an Ch. (2014), *The subversive Mary Poppins. An alternative image of the witch in children's literature*, „International Journal on Studies in English Language and Literature (IJSELL)”, vol. 2, nr 6, s. 31–40.
42. Lotze E. (2004), *Work culture transformation. Straw to gold – the modern hero's journey*, KG-Saur, München.
43. Lunaček I. (2014), *The good, the bad and the outcast. On the moral ambivalence of folk heroes*, „Studia Mythologica Slavica”, t. XVII, s. 207–219.
44. Łysiak W. (1988), Recenzja książki W.P. Zinowiewa „Mifologiczne рассказы ruskogo nasilenija wostocznoj Sibiri”, „Lud”, t. 72, s. 232–234, http://www.cyfrowaetnografia.pl/Content/1818/Strony%20od%20LUD1988_t72-14_recenzje.pdf (dostęp: 5.12.2015).
45. Mallan K. (2000), *Witches, bitches and femmes fatales. Viewing the female grotesque in children's film*, „Papers. Explorations into children's literature”, vol. 10, nr 1, s. 26–35.
46. Molicka M. (2011), *Biblioterapia i bajkoterapia. Rola literatury w procesie zmiany rozumienia świata społecznego i siebie*, Media Rodzina, Poznań.
47. Niesporek-Szamburska B. (2008), *Baśń*, [w:] *Literatura dla dzieci i młodzieży (po roku 1980)*, K. Heska-Kwaśniewicz (red.), Wyd. UŚ, Katowice, s. 47–72.
48. Niesporek-Szamburska B. (2013), *Stereotyp czarownicy i jego modyfikowanie. Na przykładzie tekstów dla dzieci i wypowiedzi dziecięcych*, Wyd. UŚ, Katowice.
49. Ostaszewska A. (2008), *Figura trickstera*, „Barbarzyńca”, nr 3, s. 46–54.
50. Pawelczak K. (2013a), *Narracja autobiograficzna osoby z niepełnosprawnością intelektualną (i jej miejsce w dyskursach pedagogiki specjalnej)*, „Studia Edukacyjne”, nr 28, s. 263–278.
51. Pawelczak K. (2013b), *Niepełnosprawność – inna jakość, która ma prawo taką pozostać*, „Studia Edukacyjne”, nr 25, s. 149–157.
52. Péju P. (2008), *Dziewczynka w baśniowym lesie. O poetykę baśni: w odpowiedzi na interpretacje psychoanalityczne i formalistyczne*, tłum. M/ Pluta, Sic!, Warszawa.
53. Péley B., László J. (2010), *Character functions as indicators of self states in life stories*, „ETC – Empirical Text and Culture Research”, nr 4, s. 42–49.
54. Polgar N. (2011), *Is there a place for the Other in folkloristics?*, „Studia Mythologica Slavica”, nr XIV, s. 159–166.
55. Preussler O. (1994), *Malutka czarownica*, tłum. H. i A. Ożogowscy, Nasza Księgarnia, Warszawa.
56. Propp W. (2000), *Nie tylko bajka*, tłum. D. Ulicka, PWN, Warszawa.

57. Przybyła-Dumin A. (2012), *Schemat fabularny podania*, „Transformacje”, nr 1–4, s. 306–320.
58. Rzeźnicka-Krupa J. (2013), *Niepełnosprawność intelektualna – narracje, reprezentacje, konteksty*, „Niepełnosprawność. Dyskursy pedagogiki specjalnej”, nr 10, s. 85–111.
59. Silver C.B. (2003), *Gendered identities in old age. Toward (de)gendering?*, *Journal of Ageing Studies*, nr 17, s. 379–397.
60. Skibińska E. (2006), *Mikroświaty kobiet. Relacje autobiograficzne*, Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB, Warszawa, Radom.
61. Sullivan R. (2010), *Falling short of feminism. Why modern retellings of fairy tales perpetuate negative stereotypes of aging women* (unpublished Honours Thesis), https://kb.osu.edu/dspace/bitstream/1811/45697/1/Falling_Short_of_Feminism.pdf, s. 1–30 (dostęp: 10.02.2015).
62. Szemplińska A. (2011) *Dorośle osoby z niepełnosprawnością intelektualną w domach wspólnot L'Arche. Refleksje na podstawie osobistych doświadczeń*, [w:] *Dorośli z niepełnosprawnością intelektualną w labiryntach codzienności*, B. Cytowska (red.) Wydaw. Adam Marszałek, Toruń, s. 291–313.
63. Szemplińska A., Dębska U. (2013), *Supporting development of adult persons with intellectual disability living in the L'Arche in the „life-span psychology”*, „Polish Journal of Applied Psychology”, vol. 11, nr 3, s. 127–142.
64. Szulc W. (2006), *Bajki, nie-bajki i bajko terapia*, „Teoretyczne podstawy edukacji”, nr 6, s. 5–11.
65. Talar M. (2010), *Why fairy tales matter. The performative and the transformative*, „Wejłmi Folklore”, vol. 69, nr 1, s. 56–65.
66. Talar M. (1987), *The hard facts of the Grimms' fairy tales*, Princeton University Press, New Jersey.
67. Tangherlini T.R. (2013), *The folklore macroscope. challenges for a computational folkloristics*, „Western Folklore”, vol. 72, nr 1 s. 7–27.
68. Terakowska D. (2014), *Córka czarownicy*, Wyd. Literackie, Kraków.
69. Underberg N. M. (2005), *Flight (magic), motifs D670-D674*, [w:] *Archetypes and motifs in folklore and literature*, J. Garry, H. El-Shamy (red.), Sharpe, Inc., New York, s. 133–138.
70. Winterich J.A. (2007), *Aging, femininity, and the body. What appearance changes mean for women with age*, „Gender Issues”, nr 24, s. 51–69.
71. Wojnicka K. (2006), *Germaine Greer i Betty Friedan, czyli starość w oczach feministek*, [w:] *Trzeci wiek drugiej płci. Starsze kobiety jako podmiot aktywności społecznej i kulturowej*, E. Zierkiewicz, A. Łysak (red.), MarMar, Wrocław, s. 263–272.
72. Zakrzewska-Manterys E. (1995), *Downa i zespół wątpliwości. Studium z socjologii cierpienia*, Semper, Warszawa.
73. Zakrzewska-Manterys E. (2010), *Upośledzeni umysłowo. Poza granicami człowieczeństwa*, Wyd. UW, Warszawa.
74. Zascavage V. (2014), *Disability, difference, and determination in Grimm's fairy tales*, „International Journal of Humanities and Social Science”, vol. 4, nr 11, s. 157–164.
75. Zierkiewicz E., Łysak A. (2005), *Czarownica (w baśniach) zawsze musi zginąć*, [w:] *Starsze kobiety w kulturze i społeczeństwie*, E. Zierkiewicz, A. Łysak (red.), MarMar, Wrocław, s. 145–160.

**Witch as an alter ego of a mature woman with intellectual disability.
Analysis of original fairy tales**

Key words: Fairytale, Baba Yaga/witch, transformation, journey, stigmatization, intellectual disability.

Summary: The paper presents an analysis of fairy tales written by a person afflicted with developmental disability (Autism Spectrum Disorder, or ASD) concerning the use of fairy tales as a way of narrativizing the world and one's experience. The tales' Author chooses Baba Yaga to be the main protagonist of her stories. The character undergoes numerous transformations throughout her journeys. The common threads discernible in the tales appear to be universal – they closely correspond to the archetypes present in legends, myths and stories conveyed by members of different societies around the world. The text argues that invoking these general motifs allows the Author to cope with the experience of stigmatization and being perceived as the Other.

Dane do korespondencji:

Dr hab. Edyta Zierkiewicz

Instytut Pedagogiki

Uniwersytet Wrocławski

e-mail: ezi@pedagogika.uni.wroc.pl

Mgr Anna Szemplińska

Instytut Psychologii

Uniwersytet Wrocławski

Martyna Paulina Pryszmont-Ciesielska

„AUTOBIOGRAFIE MATEK” – WPROWADZENIE DO PROJEKTU BADAWCZEGO

Słowa kluczowe: autobiografia, autobiograficzne podejście badawcze, strategie badawcze z użyciem materiałów wizualnych, macierzyństwo, dydaktyka biograficzna.

Streszczenie: Zamierzeniem niniejszego tekstu jest zaprezentowanie założeń teoretycznych i metodologicznych projektu badawczego pt. „Autobiografie matek”. Jego cele koncentrują się na poznaniu wybranych, spisanych przez badane kobiety, autobiografii. Równie ważne są także cele o charakterze społecznym, tj. uwrażliwienie na losy (edukacyjne i zawodowe) matek oraz pobudzenie autorefleksji badanych kobiet nad własnym życiem. Zastosowanym podejściem badawczym jest podejście autobiograficzne z wykorzystaniem materiałów wizualnych, w którym badacz występuje w podwójnej roli – podmiotu poznającego oraz poznawanego. Prócz zaprezentowania teoretycznych i metodologicznych założeń projektu, autorka podejmuje próbę krytycznej analizy kolejnych etapów projektu.

Metodologia projektu

Projekt badawczy zatytułowany „Autobiografie matek¹” stanowi kontynuację zrealizowanego przedsięwzięcia badawczego pt. „Mikroświaty macierzyństwa²”. Celem obu projektów było unaocznienie wybranych mikroświatów matek i ich doświadczeń pochodzących z różnych obszarów życia, a w szczególności z następujących sfer ich funkcjonowania: macierzyństwa i rodzicielstwa; życia rodzinnego; edukacji (formalnej, pozaformalnej i nieformalnej); aktywności zawodowej i społecznej. Zamierzeniem niniejszego tekstu jest zaprezentowanie założeń badawczych i metodologicznych projektu. Aktualnie realizowanym etapem jest

¹ Formalnym tytułem projektu jest: „Trajektorie edukacyjne i zawodowe kobiet-matek – w perspektywie badań autobiograficznych i fotografii”. Realizowany jest w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego w ramach grantu wewnętrznego. Więcej informacji znajduje się na stronie projektu: <http://mikroswiaty.enda.pl/>.

² Formalnym tytułem projektu jest: „Współczesne oblicza macierzyństwa w perspektywie edukacji nieformalnej”. Zrealizowany został w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego w 2012 r. w ramach grantu wewnętrznego. Więcej informacji znajduje się na stronie projektu: <http://mikroswiaty.enda.pl/>.

wstępna analiza materiału badawczego zgromadzonego w oparciu o przedstawioną w artykule problematykę badań.

Projekt „Autobiografie matek” koncentruje się na następujących celach: poznanie autobiografii matek, a w szczególności ich trajektorii edukacyjnych i zawodowych; poznanie miejsca i roli doświadczeń macierzyńskich w skonstruowanych przez autorki autobiografiach; poznanie kompetencji biograficznych kobiet obejmujących wiedzę biograficzną i myślenie biograficzne; pobudzenie autorefleksji kobiet badanych nad własnym życiem; przygotowanie i opublikowanie materiałów badawczych, które posłużą w dydaktyce biograficznej studentów; uwrażliwienie na różnorodne trajektorie rozwoju edukacyjnego, zawodowego oraz doświadczenia macierzyńskie; uwrażliwienie na wyzwania, jakich doświadczają matki w związku z łączeniem aktywności edukacyjnej, zawodowej z obowiązkami macierzyńskimi, rodzicielskimi; zweryfikowanie możliwości zastosowania w podejściu badawczym perspektywy auto/biograficznej z wykorzystaniem materiałów wizualnych.

Badania przyjęły charakter jakościowych, a wykorzystano w nich następujące podejścia, metody, techniki i narzędzia badawcze: 1) **Podejście autobiograficzne**, ponieważ źródłem wiedzy na temat macierzyństwa były doświadczenia badanych kobiet oraz wiedza badaczki wynikająca z osobistych doświadczeń macierzyńskich (zob. Miller 2003; Kafar 2011; Jakubowska-Malicka 2011; Pryszmont-Ciesielska 2009). W podejściu tym badacz może potraktować swoją biografię jako jedno ze źródeł wiedzy o interesujących go zjawiskach i prócz tego włączyć do badań biografie innych badanych. Wówczas te odmienne od siebie biografie obu podmiotów badania stają się równymi wobec siebie i istotnymi źródłami wiedzy, wyznaczając granice perspektywy badawczej. Badacz, prowadząc badania, (re)konstruuje zarówno własną biografię, jak i biografie osób badanych i w tym sensie stanowią one dla niego źródła wiedzy na temat świata społecznego (Pryszmont-Ciesielska 2009); 2) **Strategie badawcze z użyciem materiałów wizualnych**, ponieważ badane matki oraz badaczka, prezentując swoje autobiografie, odwoływały się do różnych tego typu dokumentów, np. fotografii, obrazów, rysunków; 3) **Prezentacja autobiograficzna**, dzięki której badane matki oraz badaczka przedstawiły własne historie życia skoncentrowane na trajektoriach edukacyjnych i zawodowych. Badane kobiety zostały poproszone o pisemne przedstawienie swoich historii, zgodnie z przygotowanym do tego celu narzędziem badawczym (tab. 1, załącznik nr 1). Narzędzie to zostało skonstruowane w taki sposób, aby nie narzucać badanym toku autonarracji, lecz jedynie wskazywać ważne (z punktu widzenia podjętego tematu) obszary zainteresowań. Ponadto narzędzie to umożliwiło badanym dowolny wybór formy relacji autobiograficznej. W tym celu poprosiłam osoby badane o to, aby opisując swoją historię życia skorzystały z dowolnych form jej zapisu. W tym celu przedstawiłam im tabelę (tab. 2, załącznik nr 2), w której wymieniłam (z dostępnym im szczegółowym opisem) wybrane formy relacji autobiograficznej przy czym podkreśliłam, iż mogą one dowolnie połączyć je ze sobą lub zaproponować swoją własną formę relacji.

Wszystkie badane zostały poinformowane o wymogach formalnych odnośnie do przygotowanej autobiografii, tj.: całość powinna mieć min. 10 stron i max. 20 stron A4; powinna być udostępniona w formie elektronicznej (przesłana mailem, na płycie CD lub innym nośniku). Przekazałam im także, iż każda analiza autobiografii (przeprowadzona do celów naukowych) będzie autoryzowana przez ich autorki. Natomiast przygotowane autobiografie mogą być podpisane imieniem i nazwiskiem lub pseudonimem.

Do badań zaprosiłam osiem kobiet, kierując się dwoma kryteriami: wiek oraz posiadanie osobistych doświadczeń macierzyńskich. Zależało mi na tym, aby w badaniach wzięły udział kobiety będące w różnym wieku oraz znajdujące się w różnych sytuacjach macierzyńskich pod względem ich zaawansowania w opiece nad dziećmi. Ostatecznie uzyskałam zgodę na udział w badaniach od pięciu matek, z tym że jedna z nich do dnia dzisiejszego nie wywiązała się z powierzonego jej zadania badawczego. Zatem cztery autobiografie badanych kobiet oraz moja osobista stały się przedmiotem (auto)analizy i interpretacji badawczej³.

Autobiografia z wykorzystaniem materiałów wizualnych

Autobiografia jest przedmiotem zainteresowania wielu nauk. Owa dyskusja nad możliwościami wykorzystania jej w badaniach naukowych przyjmuje często trans- i interdyscyplinarny wymiar. Przy tej okazji warto zaznaczyć, iż jest ona różnie definiowana i rozumiana przez reprezentantów poszczególnych nauk, dyscyplin itd. W swoich analizach skoncentruję się na tych ujęciach autobiografii, które bliskie są badaniom andragogicznym (Skibińska 2006)⁴, które nie ominął tzw. biograficzny zwrot (*biographical turn*) (zob. Bron 2009; Dubas, Świtalski 2011). Zadaniem autobiografii jest odtworzenie przebiegu życia piszącej osoby, która rozpoczyna od początku, czyli od źródłowego *byłem/byłam*. Natomiast końcowym punktem czasu autobiografii jest chwila pisania, a nie życia (Czermińska 2009, s. 9). Ważną cechą autobiografii, jak zauważa Małgorzata Czermińska, jest to, że autobiograf z pytaniem *kim jestem* zwraca się przede wszystkim do siebie, ale odpowiedzi udziela już nie tylko sobie. Pisząc o sobie, wkracza w *paradoks ekspresji intymnej*, ponieważ to, co zapisane nawet dla siebie, może zostać odczytane przez inne osoby (Czermińska 2009, s. 10). Niemniej, jak zauważa cytowana autorka, (...) *spotkanie z czytelnikiem nie jest ryzykiem, ale celem (jednym z celów) powstawania opowieści* (Czermińska 2009, s. 10–11). Tak też było w przypadku niniejszego projektu, gdyż badane narratorki, przygotowując swoje autobiografie, miały świadomość, iż zostaną one upublicznione.

³ Materiały z badań dostępne są na stronie projektu: <http://mikroswiaty.enda.pl/>.

⁴ Interesujące przykłady projektów badawczych na temat autobiografii odnaleźć można m.in. w publikacji: E. Skibińskiej, *Mikroświaty kobiet. Relacje autobiograficzne*. Autorka w rozdziale zatytułowanym „Autobiografia w obszarze zainteresowań badawczych subdyscyplin pedagogicznych” omawia wybrane badania skoncentrowane na tej tematyce.

Na kształt autobiografii ma wpływ wiele czynników i zmieniających się w czasie okoliczności – jest ona zatem, zauważa Anna Giza-Poleszczuk, (...) ciągłym procesem, *w którego obrębie życie jest wciąż na nowo i, być może, wciąż inaczej rozumiane i przedstawiane niż akt jednorazowy* (Giza-Poleszczuk 1990, s. 96). Jej przedmiotem jest przeżyte życie, które przybliżone zostaje przez jednostkę przy pomocy opisanych faktów, wydarzeń, osób. Jest ona zatem czymś, co odsyła do obiektywnych faktów i jednocześnie do subiektywnego znaczenia nadawanego im przez autora. W tym sensie autobiografia przedstawia biografię: *przebieg życia kształtowany przez ogólne mechanizmy życia zbiorowego* (Giza-Poleszczuk 1990, s. 98–99).

Dla badaczy społecznych, w tym andragogów, badania nad autobiografią posiadają przynajmniej dwie funkcje. Pierwsza to właśnie opis życia społecznego, w perspektywie indywidualnej drogi życiowej jednostki i opisanych przez nią etapów, okresów i wydarzeń życiowych. Druga związana jest z edukacyjnym, a zarazem terapeutycznym wymiarem autobiografii. Opowiadanie o życiu może pomóc autobiografowi odnaleźć znaczenie i sens życia, porządkować najbliższy i daleki świat, wewnętrzny i zewnętrzny, czy wreszcie uporać się z naszą emocjonalnością (Bron 2009, s. 44). Owej terapeutycznej funkcji autobiografii szczególną uwagę poświęca Duccio Demetrio. Autor podkreśla, iż myśl autobiograficzna stanowić może rodzaj terapii, ponieważ odtwarzanie obrazów z przeszłości wprawia opowiadającego w lepsze samopoczucie. W tym sensie opowiadanie może stać się metodą lepszego poznania, a nawet pewną formą wyzwolenia (Demetrio 2000, s. 11).

Założone w projekcie cele badawcze wpisują się zarówno w pierwszą, jak również w drugą z wyróżnionych funkcji autobiografii. Celem jest m.in. poznanie autobiografii matek (w szczególności ich trajektorii edukacyjnych i zawodowych), a także pobudzenie autorefleksji kobiet badanych nad własnym życiem. Zatem dotyczą one wymiaru poznawczego, a także terapeutycznego. Niemniej czynnikiem, od którego wydaje się zależeć przebieg tego procesu, zdaje się być refleksyjność jednostki oraz jej kompetencje biograficzne. Są one rozumiane jako (...) *zdolność nie tylko do całościowego i perspektywicznego ujmowania własnego życia wraz z określeniem własnego miejsca na drodze rozwoju, ale również – poparta realnymi działaniami – gotowość do decyzyjnego i behawioralnego intencjonalnego współtworzenia własnej biografii* (Tokarska 2011, s. 68).

Z różnorodnością w rozumieniu autobiografii, a szczególnie w podejściu do jej analizy, mamy do czynienia w metodologii badań skoncentrowanej na omawianym przedmiocie zainteresowań. Na owy problem zwraca uwagę Danuta Urbaniak-Zajac, zauważając, iż nie ma jednej metody biograficznej, a jest ich wiele. Zatem w tym kontekście adekwatne jest mówienie o biograficznych perspektywach badawczych aniżeli (wąsko pojmowanych) metodach badań, ponieważ *pod nazwą biografia kryją się odmienne konstrukty teoretyczne* (Urbaniak-Zajac 2011, s. 16). Jedną z tego typu perspektyw może być, wykorzystywane w niniejszym projekcie, podejście autobiograficzne, które scharakteryzowałam już w poprzedniej części tekstu.

Myślę, że interesującym kierunkiem uprawiania tego typu badań jest wybór takiej formy relacji autobiograficznej (Czermińska 2009)⁵, która wzbogacona jest o materiały wizualne. D. Demetrio, charakteryzując twórcę autobiografii, zauważa, iż w skład jego podstawowego wyposażenia wchodzi: stare zdjęcia, kartki z zapisami, przeróżne przedmioty, kolory, zapachy, książki, obejrzone filmy, wiersze, piosenki (Demetrio 2000, s. 16). Zatem są to pewne narzędzia, za pomocą których autobiograf konstruuje swoją historię. Sięganie po tego typu materiały wizualne ma swoją bogatą tradycję w badaniach socjologicznych, antropologicznych czy w etnografii. Przez wzgląd na żywe i wciąż rosnące zainteresowanie *obrazami* Piotr Sztompka zwraca uwagę na obecny w społeczeństwie zwrot wizualny, który obejmuje postulaty formułowane przez Boehma i Mitchella, że przedmiotem badań muszą być wszelkie rodzaje obrazów, nie tylko artystycznych, ale także tych, które wypełniają ikonosferę naszego życia codziennego (...) (Sztompka 2012, s. 22). Jednym z istotnych zamiarów niniejszego projektu było sięganie nie tylko do opowieści tworzonych za pomocą słów, lecz właśnie zachęcenie badanych do uzupełnienia ich materiałami wizualnymi.

Połączenie autobiografii z materiałami wizualnymi daje nam szczególną perspektywę analizowania otrzymanej historii życia. Przede wszystkim dana relacja autobiograficzna uzyskuje bardziej dokumentalny charakter, przez co może ona zyskać na swojej autentyczności. Włączenie różnego rodzaju materiałów wizualnych rozszerza i pogłębia kontekst jej analizy. Przy czym możemy się spotkać z dwiema różnymi sytuacjami badawczymi. Pierwsza, kiedy słowo współgra z zawartymi materiałami oraz druga – kiedy oba elementy tekstu dotyczą odmiennych treści. Niemniej w obu przypadkach mamy do czynienia z pewną komplementarnością, czyli pogłębianiem i poszerzaniem tak istotnego w badaniu jakościowym kontekstu badań.

Tego typu podejście do badań – autobiograficzne z wykorzystaniem materiałów wizualnych – stawia nowe wyzwania wobec rozpowszechnionych zasad etyki badań naukowych. Mianowicie jedną z nich jest ich anonimowość i poufność (Frankfort-Nachmas, Nachmias 2001), z której często rezygnują osoby biorące udział w tego typu badaniach, a także sam badacz. Odwołanie się bowiem do materiałów wizualnych, w tym szczególnie prywatnych fotografii, sprawia, iż osoby badane mogą zostać zidentyfikowane przez czytelnika. Wydaje się, iż niezbędnym warunkiem jest tu wcześniejsze i odpowiednie poinformowanie badanych o braku owej anonimowości oraz ewentualnych konsekwencjach tej sytuacji. W tym kontekście interesującym pytaniem jest to, czy badacz (zwłaszcza będący na początku badań) jest w stanie zapoznać osoby badane ze wszystkimi możliwymi konsekwencjami realizowanych badań. Niewątpliwym problemem etycznym jest

⁵ Małgorzata Czermińska podkreśla, iż zbiór pokrewnych gatunków autobiografii określa się w polskiej literaturze jako „formy autobiograficzne”. Z kolei w omawianym projekcie stosuje określenie „formy relacji autobiograficznej”, które oznaczają owe różnorodne formy autoprezentacji autobiograficznej, po które sięgają badane kobiety.

tu także prywatność osób badanych. Trudność ta nabiera szczególnego znaczenia w sytuacji, gdy materiały z badań (autobiografie matek) zostaną opublikowane na stronie internetowej i poddawane analizom ich czytelników. W tym przypadku mamy bowiem do czynienia z wystawieniem sfery prywatnej badanego na widok publiczny (zob. Hammersley, Atkinson 2000). Te i inne problemy sprawiają, iż badacz powinien pozostać szczególnie wrażliwy na kwestie etyczne prowadzonych przez siebie badań. Myślę, iż czynnikiem, który może minimalizować tego typu błędy etyczne, jest ciągłe komunikowanie zwrotne z badanymi, a przez to informowanie ich o kolejnych etapach procesu badawczego oraz ich konsekwencjach. Na koniec chciałabym zwrócić uwagę, iż wspomniane problemy dotyczą także bezpośrednio badacza, ponieważ w badaniach autobiograficznych także i on ujawnia swoją sferę prywatną.

Zamiast zakończenia – problemy i wyzwania projektu

W związku z tym, iż niniejszy projekt jest w trakcie realizacji, chciałabym omówić wybrane problemy i trudności, jakie wystąpiły w trakcie jego prowadzenia oraz te, które mogą pojawić się podczas jego kontynuacji.

Odnosząc się do pierwszego celu, jakim jest poznanie autobiografii matek, a w szczególności ich trajektorii edukacyjnych i zawodowych, odnoszę wrażenie, iż badane matki skoncentrowały się głównie na edukacji formalnej i pozaformalnej. Ze wstępnej lektury przygotowanych autobiografii wynika, iż edukacja instytucjonalna sytuuje się na pierwszym planie narracji badanych. Chciałabym zaznaczyć, iż w narzędziu badawczym wyraźnie zaznaczyłam, co powinno być przedmiotem rozważań i przy tej okazji dowartościowałam uczenie się pozainstytucjonalne. Myślę jednak, że potoczne rozumienie terminu *edukacja* sprawiło, iż został on skojarzony przez badane wyłącznie ze szkołą, uczelnią i innymi instytucjami kształcącymi.

Wstępna analiza materiału pod względem drugiego celu badawczego, tj. poznanie miejsca i roli doświadczeń macierzyńskich w skonstruowanych przez autorki autobiografiach, ukazała, iż badane dowolnie zinterpretowały fakt, iż niniejszy projekt dedykowany jest kobietom, które są również matkami. W związku z tym dla większości z nich fakt posiadania dziecka jest kwestią drugoplanową w prowadzonej narracji. Jedna narratorka wyraźnie gloryfikuje doświadczenie macierzyństwa (ponad inne), co być może wiąże się z faktem, iż od niedawna (niespełna roku) jest matką i przeżycia te są na tyle intensywne, iż dominują w jej autobiograficznej prezentacji.

W przypadku trzeciego i czwartego celu – poznanie kompetencji biograficznych kobiet obejmujących wiedzę biograficzną i myślenie biograficzne; pobudzenie autorefleksji kobiet badanych nad własnym życiem – trudno jest mi formułować jakiegokolwiek wnioski, będąc na obecnym, czyli wstępnym etapie analizy zebranego materiału. Wiele w tym temacie zależy bowiem od dalszej współpracy z badanymi. Taka możliwość pojawi się na etapie komunikowania zwrotnego,

kiedy to będę prosiła je o refleksję nad sformułowanymi przeze mnie wnioskami z badań. Wówczas badane będą miały okazję wykazać się ową autorefleksją nad własnym życiem.

Kolejny cel, czyli przygotowanie i opublikowanie materiałów badawczych, które posłużą w dydaktyce biograficznej studentów, jest również w trakcie realizacji. Myślę, iż w tym przypadku szczególnie ważne jest zadbanie o kwestie związane z etyką badań. Przede wszystkim, aby upublicznione na stronie materiały – autobiografie matek – w żadnym razie nie narażały badanych kobiet na negatywną ocenę ze strony czytelników i odbiorców tych treści.

Cele o charakterze społecznym, tj. uwrażliwienie na różnorodne trajektorie rozwoju edukacyjnego, zawodowego oraz doświadczenia macierzyńskie; uwrażliwienie na wyzwania, jakich doświadczają matki w związku z łączeniem aktywności edukacyjnej, zawodowej z obowiązkami macierzyńskimi, rodzicielskimi, wpisują się w te najtrudniej weryfikowane efekty projektu. Wiążą się one bowiem z trudnym do zaplanowania i przewidzenia procesem budowania świadomości zarówno osób badanych, jak i potencjalnych odbiorców projektu.

Wreszcie ostatni cel o charakterze metodologicznym – zastosowanie w podejściu badawczym perspektywy autobiograficznej z wykorzystaniem materiałów wizualnych – w dużej mierze zależy od inwencji (twórczej) i zaangażowania osób badanych. Co prawda, badane zostały uwrażliwione na potrzebę włączania materiałów wizualnych w treść autobiografii, niemniej każda z nich dowolnie zastosowała się do tej sugestii. Ze wstępnej analizy materiału wynika, iż w autobiografiach dominują głównie fotografie z prywatnych kolekcji narratorek. Rzadziej pojawiają się w nich innego rodzaju materiały. Jednak pytanie o przyczynę takiego stanu rzeczy pozostawiam sobie na dalsze etapy analizy projektu.

Bibliografia

1. Bron A. (2010), *Biograficzność w badaniach andragogicznych*, „Dyskursy Młodych Andragogów”, nr 10, s. 37–54.
2. Czermińska M. (2009), *O autobiografii i autobiograficzności*, [w:] Czermińska M. (red.), *Autobiografia*, Wydawnictwo Słowo/Obraz Terytoria, Gdańsk, s. 5–17.
3. Demetrio D. (2000), *Autobiografia. Terapeutyczny wymiar pisanie o sobie*, przekł. Anna Skolimowska, Impuls, Kraków.
4. Dubas E., Świtalski W. (red.), (2011), *Uczenie się z (własnej) biografii*, tom 1, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
5. Frankfort-Nachmias Ch., Nachmias D. (2001), *Metody badawcze w naukach społecznych*, przekł. Elżbieta Hornowska, Zysk i S-ka, Poznań.
6. Giza-Poleszczuk A. (1991), *Autobiografia: między symbolem a rzeczywistością*, „Kultura i Społeczeństwo”, nr 1, tom XXXIV, s. 95–113.
7. Hammersley M., Atkinson P. (2000), *Metody badań terenowych*, przekł. Sławomir Dymczyk, Zysk i S-ka, Poznań.

8. Jakubowska-Malicka L. (2011), *Tożsamość kulturowa Polaków z Kazachstanu w kontekście tendencji globalizacyjnych*, Seria Wydawnicza Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Witelona w Legnicy, Legnica.
9. Kafar M. (red.) (2011), *Biografie naukowe. Perspektywa transdyscyplinarna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
10. Konecki K. (2005), *Wizualne wyobrażenia. Główne strategie badawcze w socjologii wizualnej a metodologia teorii ugruntowanej*, „Przegląd Socjologii Jakościowej”, tom 1, nr 1 – grudzień, s. 42–63.
11. Miller N. (2003), *Auto/biografia w badaniach nad edukacją i uczeniem się całościowym*, „Teraźniejszość Człowiek Edukacja”, nr 1(21), s. 121–140.
12. Pryszmont-Ciesielska M. (2009), *Podejście auto/biograficzne w badaniach nad edukacją – propozycja metodologiczna*, „Teraźniejszość Człowiek Edukacja”, nr 2, s. 37–49.
13. Skibińska E. (2006), *Mikroświaty kobiet. Relacje autobiograficzne*, Uniwersytet Warszawski – Wydział Pedagogiczny, Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji, Radom.
14. Sztompka P. (2012), *Wyobrażenia wizualna i socjologia*, [w:] Bogunia-Borowska M., Sztompka P. (red.), *Fotospołeczeństwo. Antologia tekstów z socjologii wizualnej*, Wydawnictwo „Znak”, Kraków, s. 11–41.
15. Tokarska U. (2011), *Kształcenie kompetencji biograficznej jako forma profilaktyki problemów egzystencjalnych współczesnego człowieka*, [w:] Piorunek M. (red.), *Poradnictwo. Kolejne przybliżenia*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń, s. 57–80.

Załącznik nr 1**Tabela 1. Narzędzie badawcze**

NARZĘDZIE BADAWCZE W PROJEKCIE PT. „TRAJEKTORIE EDUKACYJNE I ZAWODOWE MATEK”.		
Autorka: Martyna Pryszmont-Ciesielska, Zakład Edukacji Dorosłych i Studiów Kulturowych, Instytut Pedagogiki UW.; e-mail: mpc@pedagogika.uni.wroc.pl		
Cel projektu: przygotowanie strony internetowej, na której zaprezentowane zostaną różne mikroświaty matek w ramach dydaktyki biograficznej		
MOJA AUTOBIOGRAFIA		
CZEŚĆ I BIOGRAFIA PRZEŻYTA		
1) Opisz mi swoje drogi i sytuacje edukacyjne:		
a) w odniesieniu do odbytych warsztatów, kursów, szkół, zdobytych świadectw, dyplomów i innych kwalifikacji,		
b) w odniesieniu do wydarzeń codziennych, a także niecodziennych, spotkań, podróży, przyjaźni itd., które były dla Ciebie kształcące.		
2) Opisz proszę swoje drogi zawodowe, czyli aktywność, praktyki, specjalizacje i awanse zawodowe.		
CZEŚĆ II BIOGRAFIA NIEPRZEŻYTA		
Opisz mi proszę taką historię życia, jaką chciałabyś przeżyć (zarówno mając na uwadze swoją przeszłość, jak i przyszłość).		

Źródło: opracowanie własne.

Załącznik nr 2**Tabela 2. Formy relacji autobiograficznej**

FORMY RELACJI AUTOBIOGRAFICZNEJ		
PISEMNE	OBRAZOWO-DŹWIĘKOWE	PERFORMANCE
Poemat	Fotografia	Happening
Opowiadanie	Film	Inne
Reportaż	Fotoreportaż	
Dziennik	Fotoblog	
Życiorys	Obrazy, grafiki	
Esej	Inne	
List		
Portfolio		
Inne		

Źródło: opracowanie własne¹.

¹ Poszczególne formy relacji autobiograficznej omawiam w tekście pt. „Ja” badacza w podejściu auto/biograficznym. Ujęcie metodologiczne; tekst znajduje się w pracy pod redakcją Marcina Kafara (w druku).

Autobiographies of mothers – introduction to the research project

Key words: autobiography, auto/biographical research approach, research strategies involving visual material, motherhood, biographical didactics.

Summary: The aim of this text is to present the theoretical and methodological assumptions of the research project entitled „Autobiographies of women as mothers”. Its goal is focused on researching personal autobiographies written by selected women. The social goals are equally important: they include demonstrating the importance of educational and professional experiences of women as mothers and provoking self-reflection concerning life in the researched women. The auto/biographical approach has been chosen as the research approach and it includes the usage of visual material, in which the researcher plays a double role – of the investigating as well as the investigated subject. Apart from presenting theoretical and methodological foundations of the project, the author attempts to perform critical analysis of the consecutive stages of the project.

Dane do korespondencji:

Dr Martyna Paulina Pryszmont-Ciesielska

Zakład Edukacji Dorosłych i Studiów Kulturowych

Instytut Pedagogiki

Uniwersytet Wrocławski

mpc@pedagogika.uni.wroc.pl

Agata Szwech

OKRES PRL-u W DZIENNIKACH HALINY SEMENOWICZ

Słowa kluczowe: biografia, czas w biografii, biograficzne uczenie się.

Streszczenie: Myślenie o czasie, jego znaczeniach i możliwościach przeżywania jest potrzebne po to, aby w wyniku tych rozważań wzbogacić rozumienie człowieka, świata i kultury, a tym samym stworzyć dodatkową szansę rozwoju osobowości człowieka i ludzkiej kultury. Istnieją różnorodne kategorie czasu, sposoby jego rozumienia i odczuwania. W zależności od tego, na czym koncentrujemy nasze myśli, uczucia lub działania, jawią się przed nami odmienne koncepcje i kształty czasu. Tekst ukazuje, na tle koncepcji czasu i jego edukacyjnych walorów, obraz życia w okresie PRL-u, jaki zapisała na kartach kalendarzy Halina Semenowicz – prekursora wykorzystania technik Celestyna Freineta w polskiej edukacji.

Czas stanowi interesujące pole analizy w badaniach biograficznych. Kategorie temporalne są elementem doświadczenia jednostek oraz zbiorowości, prób porządkowania i rozumienia świata (Tarkowska 1996, s. 17). Czas to przestrzeń ludzkiego rozwoju (Marks 1980, s. 69), w której podmiot dokonuje refleksji, uczy się, planuje. Krzysztof Michalski zauważa, że z czasem jesteśmy na co dzień dobrze obeznani, a jednak w momencie, w którym staramy się go uchwycić, ów oczywisty, zwykły czas wymyka się nam (Michalski 1978, s. 167).

Właściwością życia psychicznego człowieka jest poczucie trwania jako ciągu jakościowych doświadczeń. Zarówno w sposobie przeżywania czasu własnego życia, jak i w sposobie oglądania wszelkich jego przejawów możliwe są doznania niepoddające się regułom (Pawelczyńska, 1986, s. 89). W niniejszym artykule zostanie zaprezentowany, na tle koncepcji czasu i jego edukacyjnych walorów, obraz życia w okresie PRL-u, jaki zapisała na kartach kalendarzy² Halina Semenowicz – prekursora wykorzystania technik Celestyna Freineta w edukacji.

² Halina Semenowicz pozostawiła trzydzieści sześć dzienników, które prowadziła w latach od 1968 do 2004 roku. Są to francuskojęzyczne bądź polskojęzyczne kalendarze. Ich układ graficzny jest tak zaplanowany, że na jeden dzień tygodnia poświęcona została jedna strona dziennika. W zbiorze przekazanym przez córkę, Aleksandrę Semenowicz, brakuje dwóch dzienników z 1970 i 1977 roku (zob.: A. Semenowicz, H. Solarczyk, A. Szwech, *Inspiracje pedagogią freinetowską*. Studia, źródła, wspomnienia dedykowane Halinie Semenowicz, Toruń 2014).

Rodzaje ludzkiego czasu

Każdy człowiek istnieje w czasie, jednak nasze wewnętrzne doświadczenie tego istnienia jest niejednolite. Możemy mówić jednocześnie o trwaniu i o przemijaniu. Włodzimierz Pawluczuk rozpatruje te doświadczenia na dwóch poziomach życia psychicznego człowieka: na poziomie świadomości czasu i poziomie poczucia czasu. O świadomości czasu będzie można powiedzieć wówczas, gdy świadomość człowieka będzie intencjonalnie skierowana na czas jako przedmiot jego refleksji. O poczuciu czasu można powiedzieć wtedy, gdy świadomość człowieka nie jest skierowana na czas jako taki, gdy myśli i mówi o czym innym, ale czas w swoisty sposób jest przeżywany (Pawluczuk, 1978, s. 124–125).

Mówiąc o świadomości czasu, można wyróżnić następujące jego rodzaje: **czas linearny**, **czas wieczny** i **czas stacjonarny**. Świadomość czasu linearnego jest świadomością przemijania. Świadomość wiecznego teraz – świadomością trwania poza czasem, natomiast świadomość czasu stacjonarnego – świadomością trwania w czasie. Potoczna świadomość czasu zwykle miesza te koncepcje (Dzięgielewska 2007, s. 110–111). Wśród rodzajów czasu przeżywanego przez dorosłych wyróżnia się także **czas biograficzny** kumulujący doświadczenia jednostki. Jest on związany z indywidualnym przeżywaniem swojego dzieciństwa, młodości, dorosłości i starości, a wpływ na to mają dziejące się w czasie historycznym wydarzenia osobiste, społeczne czy globalne. W tym czasie mieszczą się również kulturowo przekazane doświadczenia (Dzięgielewska 2007, s. 112). Mówi się również o **czasie biologicznym**, który jest czasem trwania ludzkiego życia, zawartym w ludzkim organizmie, ale także w ludzkim doświadczeniu. Czas ten ma charakter jakościowy (Krajewski 1976, s. 70–71). Człowiek, jako organizm biologiczny działający według właściwych mu rytmów, uczestniczy w działaniach społecznych, które są określane mianem czasu właściwego danemu społeczeństwu. **Czas społeczny** zalicza się do koncepcji czasu ilościowego, gdyż podmiot uczestniczy w wspólnym współtworzeniu warunków bytu. Zdaniem Mieczysława Krajewskiego, czas społeczny ma zastosowanie do społeczeństwa i jego rozwoju oraz do całej działalności człowieka – jest atrybutem życia społecznego. Mamy także **czas historyczny**, który jest zarówno chronologicznym uporządkowaniem zdarzeń mających znaczenie dla społeczeństwa, jak również wyodrębnieniem jakościowych zjawisk, dla których upływ lat ma mniejsze znaczenie. Czas historyczny to także różne interpretacje przeszłości, uwarunkowane aktualnym stanem świadomości i potrzebą nawiązania do zdarzeń minionych (Krajewski 1976, s. 151). George Kubler pisze, że czas historyczny charakteryzuje się urywkowością i zmiennością. Każde działanie jest raczej fragmentaryczne niż ciągłe, a interwały rozdzielające poszczególne działania są zmienne w trwaniu i treści (Kubler 1970, s. 26).

Czas znany jest jedynie pośrednio, przez to, co się w nim zdarza, przez obserwację i zmienność. (...) *Trwanie można mierzyć przy użyciu dwu różnych mierników: wieku absolutnego i wieku systemowego. Wydaje się więc, że czas historyczny składa się z wielu jak gdyby »kopert«, poza tym, że jest zwykłym strumieniem*

przepływu przeszłości w przyszłość poprzez chwilę obecną. „Koperty” te możemy łatwo uporządkować w większe i mniejsze rodziny kształtów, gdyż każda z nich ma inną formę, jako swoiste trwanie zdeterminowane przez własną treść (Kubler 1970, s. 152).

Czas a uczenie się człowieka

Gaston Pineau uważa, że czas jest trudnym obszarem uczenia się (Pineau 1995, s. 90). Ponadto uczenie się związane z okresami wyznaczonymi przez kalendarz (dni, tygodnie) rzadko bywało przedmiotem uwagi badaczy (Pineau 1995, s. 93). Autor pisze, że codzienność czasu jest szara, w sposób mechaniczny następują po sobie dni, noce, tygodnie, miesiące, lata: *Ten czas codzienności sprzyja alienacji; rzadkie są w nim momenty wolności. Z tej przyczyny wyzwolenie tego czasu wydaje się podstawowe dla zrealizowania utopijnego programu edukacji permanentnej* (Pineau 1995).

Każdy człowiek postrzega czas inaczej, a przyczynia się do tego rytm biologiczny, istniejący zarówno w człowieku, jak i poza nim; rodzaj i nasilenie aktywności człowieka; trening społeczny, przez który w każdej społeczności czy kulturze czas zostaje ujednolicony oraz sposób, w jaki człowiek postrzega siebie i swoje umiejscowienie w horyzontach czasowych (doświadczenie biograficzne) (Łukaszewski 1984, s. 160–162). Codzienność czasu jest pewnym sposobem doświadczania życia społecznego, opartym na wykorzystaniu różnego rodzaju mechanizmów porządkujących jego praktyki (Rogowski, Skrobaccki, Mroczkowska 2010, s. 35–36). Czas jest tu rozumiany jako czas biograficzny, wewnętrzna miara wydarzeń i doświadczeń życia podmiotowego w danej przestrzeni w sytuacji z Innym. Codzienność człowieka dorosłego charakteryzują przestrzeń, czas, Inni i sam podmiot. Sposób istnienia podmiotu w czasie, przestrzeni i w jego stosunku do Innego znajduje swoje odzwierciedlenie w zachowaniach, nastroju, gestach i języku (Borowik, 1990, s. 18–48). Jak zauważa Maria Szyszkowska: (...) *warto uświadomić sobie, że czas, który nadchodzi, to zarazem otwarta możliwość spotkań z nieznanymi ludźmi, przeżycia nowych wrażeń, poznanie samego siebie i poszerzenie własnych horyzontów* (1998, s. 14).

Musimy nauczyć się czasu wyzwolonego z różnych obcych czasów innych ludzi. Możemy tego dokonać przez trzy doświadczenia:

- nauczyć się oddzielać własny czas od czasu innych ludzi – przełamywać społeczne ramy czasu;
- nauczyć się oddzielać własny czas od czasu rzeczy – przełamywać zjawiskowe ramy czasu;
- nauczyć się przełamywać witalne ramy czasu (Bachelard, za Pineau, 1995, s. 92).
- Budując własny czas, swoją historię pracujemy nad oderwanymi wydarzeniami, utrwalamy je, a także integrujemy. Choć wiemy, że nie mamy wpływu na upływ czasu, możemy pracować nad „oswojeniem” go i wydobyciem jego

wartości. Zastanawiające jest, w jaki sposób Halina Semenowicz poradziła sobie z doświadczanym czasem, uchwyconym w zapisach dzienników-kalendarzy.

Czas w dziennikach Haliny Semenowicz

H. Semenowicz prowadziła zapisy w kalendarzach, będąc na emeryturze. Odnosząc wymienione rodzaje czasu do treści zawartych w dziennikach, można wyodrębnić obszary życia, które diarystka poddaje opisowi i refleksji. Są to: rodzina, czas wolny, aktywność zawodowa, religia oraz życie społeczno-polityczne (Szwech 2012a, Szwech 2014b). Obszary te, tak jak odmiany czasu, dają się wyodrębnić, gdy analizujemy różne podejścia myślenia człowieka o świecie; sposób, w jaki człowiek przeżywa świat, a także gdy analizujemy różne dziedziny ludzkiego życia. Każde zjawisko można odnieść do specyficznego dla niego obszaru życia/czasu.

Analizowane dzienniki zawierają prezentację ważnego i trudnego dla Polski okresu PRL ostatniej dekady. Wpisy informują o codziennych, zwyczajnych i przyziemnych sprawach, które przeplatane są refleksjami ukazującymi życie diarystki w kontekście społeczno-politycznym. Historia, którą opisuje Semenowicz, to historia polityczna w Polsce i przełomów w życiu państwowym, ale także historia społeczna przedstawiająca życie codzienne zwykłych obywateli, ich radości i smutki, obawy i lęki. Dzienniki ukazują także wymiar historii indywidualnych i rodzinnych, przepełnionych uczuciowością, nastrojami, jakim podlegała diarystka. Wymiar osobisty stanowi niewątpliwie najobszerniejszą część w tekście dziennika, jednak wydarzenia polityczne i gospodarcze stawiane są na równi ze sprawami prywatnymi, codziennymi czynnościami.

Lata osiemdziesiąte ubiegłego stulecia były dla Polski przełomowe, ale też trudne. Wiąże się z nim wiele wydarzeń, takich jak: utworzenie „Solidarności”, wybór Wojciecha Jaruzelskiego na premiera rządu, mianowanie arcybiskupa Józefa Glempa prymasem Polski, zamach na papieża Jana Pawła II, śmierć prymasa Stefana Wyszyńskiego, zabójstwo księdza Jerzego Popiełuszki, masowe strajki robotnicze, które powodowały niepokój o losy narodu i kraju (Szwech 2014b, s. 101). (...) *W kraju ciągle niepokój. Solidarność ogłosiła strajk ostrzegawczy środków komunikacji jako protest przeciw niezrealizowaniu postanowień gdańskich przez Rząd i represje wobec ludzi, którzy nie stawili się do pracy w dniu 3 stycznia* (Semenowicz 1981b, dn. 16.01), a także wprowadzenie stanu wojennego.

Czytając wpisy, można dowiedzieć się o trudnościach doświadczanych przez Semenowicz (ale także społeczeństwo) w ustroju panującym w Polsce w tamtym czasie, o sposobach radzenia sobie autorki kalendarza z brakiem większości produktów spożywczych, o relacjach łączących ją z córkami, wyjazdach na konferencje organizowane przez ruch freinetowski w kraju i za granicą, ukazaniu się książki „Freinet w Polsce”. (...) *Wyszła moja książka „Freinet w Polsce”. Przysłało mi egzemplarz sygnałny. Radość z tego wydarzenia (trzy lata!) jest przyćmiona trochę faktem, że nie umieszczono fotografii zajęć, nie dodano bibliografii, a już*

najgorszym jest to iż fiszki autokorektywne zostały wydane w formie dodatkowej książki (400 kartoników), którą nauczyciele będą musieli rozebrać, pociąć i ułożyć w odpowiednich pudełkach (Semenowicz 1981b, dn. 13.01).

W prezentowanych dziennikach historia jest widziana przez pryzmat poglądów nauczycielki, będącej propagatorką alternatywnej edukacji. Semenowicz nie była obojętna, tak jak i większość Polaków, na wydarzenia „zewnętrzne” wobec codzienności (Żarnowski 2008, s. 28). Sytuacja polityczna wpływała na warunki życia jednostek oraz rodzin: *Rząd ogłosił, że jeśli chaos będzie się utrzymywał nadal to zgodnie ze swymi uprawnieniami i obowiązkami podejmie odpowiednie decyzje, żeby przywrócić ład i normalne życie. Jakże to będą kroki – nic nie wiadomo. Żyjemy w ogromnym napięciu i chyba na brzegu przepaści. Wszyscy ludzie wierzący modlą się o pokojowe rozwiązanie narosłych konfliktów (Semenowicz 1981b, dn. 29.01). Byłyśmy na mszy świętej o g. 10-tej. Msza za ojczyznę. Ze wzruszeniem słuchałam, jak ludzie pełnym głosem śpiewali (a kościół był przepelniony) Boże coś Polskę..., z refrenem „Ojczyznę wolną racz nam wrócić Panie” (Semenowicz 1988f, dn. 13.11).*

Autorka dzienników bardzo osobiście odbiera złą sytuację polityczną kraju. Martwi ją niekompetencja i lekceważąca postawa polityków, brak obiektywizmu mediów, co skutkuje jej gorszym samopoczuciem. Solidaryzuje się z robotnikami poddanymi różnym represjom, niepokoi się informacjami o kolejnych strajkach: *(...) Wszystko to bardzo mnie przygnębia – nie mogę skupić się na żadnej pracy i bardzo źle sypiam, bo we śnie dyskutuję nad różnymi sprawami, piszę jakieś listy do radia i telewizji z tysiącem pytań i wątpliwości, które gdybym nawet naprawdę napisała na jawie to jestem przekonana, że nikt by ich nie opublikował, bo nie byłoby to na pewno po linii partii i rządu, którym zależy na zdyskwalifikowaniu Solidarności w oczach Narodu. A przecież to robotnicy i wcale nie wrogowie socjalizmu, ani też nie żadni głupcy, pragną prawdziwej odnowy naszego życia (Semenowicz 1981b, dn. 24.01). Czuję się nie najlepiej, nie mogę się zabrać do żadnej pracy. Nie wiem czy to ten wiatr i pogoda, czy też ciągły brak stabilizacji w naszej sytuacji gospodarczej i martwienie się o Oleńkę – prawdopodobnie wszystko razem (Semenowicz 1981b, dn. 03.02). Wspomina w swych wpisach także o osobach internowanych po wprowadzeniu stanu wojennego. Zastanawia ją brak wiadomości o sytuacji Lecha Wałęsy oraz pozostałych osób, które podzieliły jego los: *Dostałam dziś kartkę od Władka Kliszka. Bardzo smutną. Jego żona jeszcze jest w Gołdapi w obozie dla internowanych. Kiedy się wreszcie ten koszmar skończy i wszyscy uwięzieni połączą się ze swoimi rodzinami. To już trwa prawie całe miesiące! (Semenowicz 1982c, dn. 07.04). (...) Tysiące ludzi cierpi w domach i w miejscach odosobnienia. O Wałęsie nikt nawet już nie wspomina. Ciężkie jest życie tych wszystkich, którzy tęsknią za swymi bliskimi. Ciężkie i smutne jest życie wszystkich Polaków pozbawionych praw i swobód obywatelskich. Smutek, przygnębienie roztacza coraz szersze kręgi, szczególnie młodzież odczuwa ten stan boleśnie, bo wiele planów życiowych i nadziei zostało przekreślonych (Semenowicz 1981c, dn. 12.04).**

Halina Semenowicz to gorliwa patriotka, której los kraju nie jest obojętny, a poglądy polityczne są określone. Opinie i punkt widzenia reprezentowane przez nią były wynikiem własnych przemyśleń, lektur prasy krajowej, zagranicznej i książek oraz spostrzeżeń dotyczących sytuacji zwykłych obywateli. Przez cały czas śledzi w telewizji, prasie i w radiu wydarzenia polityczne: *Ciągle mówi się w TV, przy każdej okazji, że Wałęsa jest przeszkodą w otwarciu obrad okrągłego stołu, tymczasem my zupełnie nic na ten temat nie wiemy, bo opozycji nie daje się żadnej szansy wypowiedzenia się w środkach masowego przekazu, a w to co mówi Urban nikt rozsądny nie wierzy* (Semenowicz 1988f, dn. 09.11). Semenowicz dyskutuje o sytuacji kraju także z bliższymi osobami, znajomymi, sąsiadami. Przemyślenia notowane w kalendarzach są zatem wyrazem opinii społecznej: *Wieczorem przyszła do mnie Halusia i poplotkowałyśmy sobie zdrowo na temat aktualnej sytuacji w kraju. Obie jesteśmy zgodne w przekonaniu, że wszystko się w końcu ułoży i rozwiąże pomyślnie, chociaż trzeba się liczyć z długim okresem wyrzeczeń związanych z trudnościami gospodarczymi, szczególnie z zaopatrzeniem w żywność* (Semenowicz 1981b, dn. 01.02). *Po południu wpadła do mnie Hanka, żeby trochę porozmawiać. Twierdzi, że część społeczeństwa katolickiego jest obruszona na naszego Prymasa Glempa. Powiedziałam jej szczerze to co o tym myślę: Wydaje mi się, że nie nam go sądzić i że podobnie było w pewnym okresie z prymasem Wyszyńskim, a później okazało się, że miał we wszystkim słuszość* (Semenowicz 1984d, dn. 19.01). Pani Halina jest świadoma powszechnej manipulacji informacjami przekazywanymi przez media, która wzbudza jej sprzeciw i niezgodę wobec takich praktyk: *Sytuacja w Polsce znowu się zaogniła. Rząd, partia, środki masowego przekazu są aktualnie niewystarczające, aby sobie wyrobić jasny pogląd na sprawę. Wszystko w nich sprowadzone jest do walki jakoby o skrócenie czasu pracy, tymczasem w moim odczuciu wcale nie to jest najważniejsze dla Solidarności, lecz niezrealizowanie większości postulatów z Gdańska i Jastrzębia zachwiało zaufanie ludzi pracy do władz. Szczególnie irytujące jest to, że nie dopuszcza się zupełnie przedstawicieli Solidarności do samodzielnego przedstawienia ich racji całemu społeczeństwu. Stąd znowu strajki, niepokój i mylenie opinii publicznej zarówno w Kraju, jak i za granicą* (Semenowicz 1981b, dn. 23–24.01). Wpisy te świadczą o dużej świadomości politycznej ich autorki, która odnosi się do aktualnej polityki rządu krytycznie. Opisane sytuacje naruszają rutynę i oczywistość życia codziennego ich autorki, zmieniają to, co wydawało się oczywiste, w nieoczywiste, przypadkowe i względne, a tym samym prowokują ją do refleksji nad realiami, w których żyje.

W dziennikach Haliny Semenowicz ciekawe są nie tylko wypowiedzi dotyczące wydarzeń, sytuacji i stanów, w których społeczeństwo polskie znalazło się w PRL. Ważne są również kwestie kształtowania się i tło poglądów oraz postaw. Motywy te kryją się najczęściej w warunkach i wpływach życia codziennego (Żarnowski 2008, s. 33). Chodzi o kwestie stosunku między formułowanymi przez diarystkę opisami wydarzeń istotnych dla niej, jej bliskich, społeczeństwa czy

kraju a codziennym bytem i pozornie nieistotnymi zwykłymi zabiegami żywio-
wymi, takimi jak wyżywienie, wypoczynek, rozrywki, przelotne spostrzeżenia.
Niejednokrotnie czytamy w kalendarzach, do jakiego stopnia wydarzenia życia
codziennego, na przykład trudności zaopatrzeniowe, kumulują się i implikują sądy
o charakterze ogólnym: (...) *wielkie braki produktów mięsnych powodują, że gdy
się nagle uda kupić kawałek ładnego mięsa i troszkę szynki, to wydaje się ten fakt
nieomal świętem. Człowiek się cieszy, chwali otoczeniu i zjada te zwykłe przecież
w dawniejszych czasach potrawy jak największy przysmak* (Semenowicz 1979a,
dn. 03.02). Dzięki córce i życzliwości wielu przyjaciół z zagranicy, Semenowicz
otrzymywała systematycznie paczki żywnościowe, które bardzo pomagały jej
w tym ciężkim okresie. Przesyłki, które otrzymywała, powodowały, że miała do-
stęp do wielu produktów niedostępnych w kraju: (...) *Ale mój trud opłacił się, bo
czekał na mnie list od Danusi, kartka od Oleńki* (...) *A poza tym różne miłe dro-
biazgi: papierosy, zapalniczka, 4 mandarynki, 2 cytryny, 1 banan, serwetki, gąbki
do kuchni, mała podróżna szczoteczka do zębów, lakier do paznokci i... fiołka
z pisakiem z Sahary! I wielka kostka świetnego masła. O godzinie 18tej byłam już
w domu, a tu czekała mnie nowa niespodzianka, bo pani Czajkowej udało się kupić
dla mnie połędwicę wołową i kawałek wędzonego schabu. Zrobiłam pyszną kolację
z bananem na deser* (Semenowicz 1984d, dn. 20.02). *Po południu listonosz przy-
niósł mi paczuszkę od Jacques Brunet z Bordeaux, zawierającą 1/2 kg kawy. To
było bardzo miłe, bo jakoś łatwiej się żyje jak się ma przyjaciół na świecie i otrzy-
muje się dowody ich pamięci* (Semenowicz 1981b, dn. 09.02). Semenowicz czuje
się bezsilna i przygnębiona brakiem produktów żywnościowych i obojętnością
władz wobec tej sytuacji: *Byłam na pocztce i zajrzałam do sklepów – coraz więk-
sze pustki – puszki z groszkiem i fasolką konserwową, butelki octu, trochę mąki
i nic poza tym. W radio, w telewizji i prasie ciągle dyskusje, które nic w praktyce
nie zmieniają. Myślę, że jeśli długo jeszcze będzie taka gadanina, to katastrofa
żywnościowa jest nieunikniona, przy czym stale wzrasta spekulacja i alkoholizm,
dwa zjawiska towarzyszące biedzie żywnościowej* (Semenowicz 1984b, dn. 16.03).
Diarystka dzieliła się otrzymywanymi podarunkami z rodziną, najbliższymi sąsia-
dami i przyjaciółmi. Sprawiało jej to radość i zaspokajało potrzebę pomocy innym.
Wszelkie wyrazy życzliwości w tym trudnym czasie wzruszały ją i podnosiły na
duchu: *Wracając zatrzymałam taksówkę jadącą do Karczew. Podwiozła mnie do
rogu ulicy Poniatowskiego i kierowca, nie chciał żadnej zapłaty. Bardzo mnie ta
bezinteresowna przysługa wzruszyła, bo jest to obecnie dość rzadkie wydarzenie*
(Semenowicz 1982c, dn. 20.04).

W dziennikach odnajdujemy także informacje dotyczące gwałtownych wzro-
stów cen żywności i usług: *Ze zdumieniem dowiedziałam się na pocztce, że opłata
za listy zagraniczne zdrożała o 100%. Znaczki na list zwykły 40 zł, a na lotniczy
45 zł* (Semenowicz 1986e, dn. 10.11). *Byłam na targu – pierwsze rzodkiewki w tym
roku. Ceny horrendalne: za pęczek natki, pęczek rzodkiewek, jedną sałatę i bukiet
bazi-kotków zapłaciłam 135 zł* (Semenowicz 1982c, dn. 01.04)!

Powszechne kolejki za produktami spożywczymi wywoływały w niej uczucie przygnębienia; sprawiały, że jako osoba znająca sytuację ekonomiczną w innych krajach Europy, czuła się upokorzona i zlekceważona. Ten pejoratywny stosunek pani Haliny wobec sytuacji w kraju znajduje odzwierciedlenie w używanych w dzienniku zwrotach: *niepokój, obawa, dramatyczne momenty, przygnębiające wrażenie, ceny horrendalnie wysokie* (Szwech 2014b, s. 107–108).

Zakończenie

Jak zauważa Anna Pawełczyńska: *myślenie o czasie, jego znaczeniach, możliwościach jego przeżywania wydaje się potrzebne po to, aby w wyniku tych rozważań wzbogacić rozumienie człowieka, świata i kultury, a tym samym stworzyć dodatkową szansę rozwoju osobowości człowieka i ludzkiej kultury. Istnieją różnorodne kategorie czasu, sposoby jego rozumienia i odczuwania. W zależności od tego na czym koncentrujemy nasze myśli, uczucia lub działania, jawią się przed nami odmienne koncepcje i kształty czasu* (Pawełczyńska 1986, s. 7). Zapisy w dziennikach jako swoiste nośniki historii życia Haliny Semenowicz ukazują indywidualną biografię na tle wydarzeń społecznych i historycznych. Autorka zawarła w dziennikach niepowtarzalny obraz czasu trudnego i ważnego nie tylko z perspektywy indywidualnej, ale i społecznej. Diarystka będąc osobą wyróżniającą się na tle społeczności, w której żyła (z racji swojego wykształcenia, pracy, którą wykonywała, kontaktów zagranicznych, jakie utrzymywała) miała możliwość szerszego i bardziej wielostronnego spojrzenia na aktualną sytuację społeczno-polityczną. Pozostawione przez nią kalendarze ukazują życie codzienne kobiety, która mierzy się, jak całe społeczeństwo, z trudnościami wynikającymi z braku żywności, produktów higienicznych, niestabilną sytuacją w kraju, ciągłymi podwyżkami cen. Wpisy odzwierciedlają niepokój i negatywne samopoczucie, jakie w społeczeństwie wywoływały niekończące się kolejki w sklepach, zmęczenie i zniechęcenie bezskutecznymi starciami „Solidarności” z władzami.

Notowane odczucia i przemyślenia można traktować jako głos większej grupy. Diarystka prowadziła dyskusje dotyczące aktualnej sytuacji, знаła więc opinie i refleksje sąsiadów, przyjaciół, znajomych, dlatego można uznać, iż spostrzeżenia i uwagi, które zapisuje, odzwierciedlają nastroje panujące w całym społeczeństwie.

Semenowicz z racji wieku i doświadczenia życiowego była pogodzona ze sobą, z życiem. Opinie, jakie wyrażała o sytuacji w kraju były z jednej strony przemysłane, ale także bywały emocjonalne, wyrażane „pod wpływem chwili” – smutku, uniesienia czy z troskaniem. Widoczny był w nich dystans wobec informacji przekazywanych przez media, ale też refleksyjny stosunek do zaistniałych wydarzeń. Zastanawiała się nie tylko nad własną przyszłością, ważny był dla niej los więźniów politycznych, młodzieży, której przyszło dorastać w tak niepewnym czasie.

Swoją czas każdy wyraża własną postawą wobec siebie i świata, wobec dobra i zła, wobec trwania i przemijania. Tworząc siebie, człowiek współtworzy czas ludzkich pokoleń, czas kultury, czas świata (Pawełczyńska 1986, s. 10). Z lektury

i analizy dzienników Haliny Semenowicz z okresu PRL wpływa obraz kobiety, która właściwie i z pasją wykorzystała czas, w którym przyszło jej żyć. Diarystka była osobą, która prowadziła harmonijne życie, pełne refleksji nad sytuacją własną, najbliższych oraz społeczeństwa, w którym żyła.

Bibliografia

1. Borowik I. (1990), *Charyzma a codzienność. Studium wpływu religii na życie codzienne*, Wydawnictwo Miniatura, Kraków.
2. Dzięgielewska M. (2007), *Czas w życiu człowiek dorosłego*, [w:] Juraś-Krawczyk B. (red.), *Wybrane obszary badawcze andragogiki*, Wydawnictwo WSH-E w Łodzi, Łódź, s. 109–120.
3. Krajewski M. (1976), *Czas społeczny*, Wydawnictwo Wiedza Powszechna, Warszawa.
4. Kubler G. (1970), *Kształt czasu. Uwagi o historii rzeczy*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
5. Łukaszewski W. (1984), *Szanse rozwoju osobowości*, Wydawnictwo Książka i Wiedza, Warszawa.
6. Marks K. (1980), *Płaca, cena i zysk*, Wydawnictwo Książka i Wiedza, Warszawa.
7. Michalski K. (1978), *Heidegger i filozofia współczesna*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
8. Pawełczyńska A. (1986), *Czas człowieka*, Ossolineum, Wrocław.
9. Pawluczuk W. (1978), *Żywiół i forma. Wstęp do badań empirycznych nad kulturą współczesną*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
10. Pineau G. (1995), *Czas i edukacja permanentna*, [w:] P. Lengrand (red.), *Obszary permanentnej samoedukacji*, Towarzystwo Wolnej Wszechnicy Polskiej, Warszawa, s. 89–109.
11. Rogowski Ł., Skrobacz R., Mroczkowska D. (2010), *Codziennosc w kryzysie*, „Kultura i Społeczeństwo”, nr 1.
12. Tarkowska E. (red.) (1996), *O czasie, politykach i czasie polityków*, Wydawnictwo IFIS PAN, Warszawa.
13. Semenowicz A., Solarczyk H., Szwech A. (2014), *Inspiracje pedagogią freinetowską. Studia, źródła, wspomnienia dedykowane Halinie Semenowicz*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.
14. Semenowicz H. (1979a), Dziennik [rękopis].
15. Semenowicz H. (1981b), Dziennik [rękopis].
16. Semenowicz H. (1982c), Dziennik [rękopis].
17. Semenowicz H. (1984d), Dziennik [rękopis].
18. Semenowicz H. (1986e), Dziennik [rękopis].
19. Semenowicz H. (1988f), Dziennik [rękopis].
20. Szwech A. (2012a), *Obszary uczenia się przez całe życie w dziennikach Haliny Semenowicz*, „Rocznik Andragogiczny”, s. 264–271.
21. Szwech A. (2014b), *Rok 1981 w dzienniku Haliny Semenowicz – przesłanie dla terażniejszości*, „Dyskursy Młodych Andragogów”, t. 15, s. 99–109.
22. Szyszkowska M., *Spotkania w salonie*, Warszawa 1998.
23. Żarnowski J. (2008), *Dzienniki Marii Dąbrowskiej jako źródło wiedzy o historii*, „Kultura i Społeczeństwo”, nr 1, s. 27–45.

The period of PRL in Poland in Halina Semenowicz's diaries

Key words: biography, time in the biography, biographical learning.

Summary: Thinking about time, its meanings and possibilities of living is a very needed as these considerations enrich the understanding of the human world and culture and thus create additional opportunity for the development of human personality and culture. There are various categories of time, ways of understanding and perceiving it. Focus of our thoughts, feelings and actions presents us with different concepts and shapes of time. The text shows the concept of time and its educational values based on life during the communist regime, described on the pages of calendars written by Halina Semenowicz – precursor of the use of Celestine Freinet's techniques in Polish education.

Dane do korespondencji:

Mgr Agata Szwech

Wydział Nauk Pedagogicznych

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

e-mail: agataszwech@wp.pl

EDUKACJA DOROSŁYCH ZA GRANICĄ

Elżbieta Roszko-Wójtowicz

EDUKACJA CAŁOŻYCIOWA DOROSŁYCH OBYWATELI W UNII EUROPEJSKIEJ W PERSPEKTYWIE STRATEGII EUROPA 2020

Słowa kluczowe: Strategia Europa 2020, program Edukacja i szkolenia 2020 (ET2020), kształcenie ustawiczne, UE, Badanie Aktywności Ekonomicznej Ludności (BAEL), Badanie Edukacji Dorosłych (AES).

Streszczenie: Edukacja, kształcenie zawodowe składają się na szerszą perspektywę, jaką stanowi uczenie się przez całe życie. Kształcenie ustawiczne będące charakterystycznym zjawiskiem współczesnego świata zajmuje ważne miejsce w ekonomiczno-społecznych strategiach Unii Europejskiej. Celem niniejszego artykułu jest pokazanie, w sposób syntetyczny, 10-letniej perspektywy dokonań i zmian, jakie zostały osiągnięte w obszarze kształcenia i szkoleń w UE, ze szczególnym uwzględnieniem rozbieżności pomiędzy poszczególnymi krajami członkowskimi.

Artykuł ma charakter empiryczny, a źródłem danych statystycznych wykorzystanych w artykule są raporty oraz bazy Europejskiego Urzędu Statystycznego – Eurostat. Głównym źródłem danych statystycznych na poziomie UE w zakresie *lifelong learning* są trzy badania ankietowe przeprowadzane przede wszystkim w krajach członkowskich: Badanie Aktywności Ekonomicznej Ludności (BAEL), Badanie Edukacji Dorosłych (AES), Ustawiczne kształcenie zawodowe (CVTS). Wyniki dwóch pierwszych badań zostaną w opracowaniu omówione, na ich podstawie zostaną sformułowane wnioski płynące z analizy porównawczej.

Podsumowując, należy stwierdzić, że edukacja i szkolenia cały czas stanowią istotny element polityki Unii Europejskiej. Zainteresowanie obywateli UE ideą kształcenia ustawicznego cały czas rośnie, co znajduje potwierdzenie w przyjętej docelowej (do roku 2020) wartości wskaźnika określającego udział osób w wieku 25–64 lat w kształceniu ustawicznym wynoszącej 15%.

Wstęp

Edukacja zajmuje ważne miejsce w polityce UE. W ramach Strategii Lizbońskiej Rada Europejska wzywała państwa członkowskie do tworzenia krajowych strategii uczenia się przez całe życie (ang. *lifewide lifelong learning – LLL*). Kierunek rozwoju UE poprzez wzmacnianie potencjału edukacyjnego jest kontynuowany w obecnym okresie programowania.

W strategii Europa 2020 zatrudnienie, edukacja i szkolenia znalazły się wśród pięciu celów nadrzędnych (European Commission, 2010). Poprawa sytuacji obywateli na rynku pracy oraz podniesienie poziomu ich wykształcenia to kluczowe wyzwania, jakim mają sprostać poszczególne kraje. Monitorowaniu postępów w tym zakresie, na poziomie ogólnoeuropejskim, służą wyznaczone w ramach strategii Europa 2020 punkty odniesienia (ang. *benchmarks*), które mają zostać osiągnięte do roku 2020. W szczególności:

- Zwiększeniu do poziomu co najmniej 75% ma ulec wskaźnik zatrudnienia osób w wieku 20–64 lat;
- Zmniejszeniu z 14,4 proc. do 10 proc. (wskaźnik ten angażuje 1,7 mln osób) ma ulec odsetek osób przedwcześnie kończących naukę;
- Zwiększeniu z 33 proc. do 40 proc. (liczba osób posiadających wyższe wykształcenie ma się zwiększyć o 2,6 mln osób) ma ulec odsetek osób posiadających wykształcenie wyższe lub równoważne.

Strategiczne ramy odniesienia w obszarze współpracy europejskiej na rzecz edukacji i szkoleń (zob. *Edukacja i szkolenia 2020 – ET2020*) zostały przyjęte w maju 2009 roku, bazują one na doświadczeniu programu roboczego *Edukacja i szkolenia 2010 – ET2010*. Określone w nim zostały cztery, wspólne dla wszystkich państw członkowskich, cele strategiczne, wyposażone w zbiór zasad służących do ich osiągnięcia. Ponadto program określa wspólne metody pracy oparte na przyjętych zasadach wraz z priorytetowymi obszarami dla każdego roboczego cyklu prac okresowych (Rada Europy, 2009, Eurostat, 2014).

Osiągnięcia edukacyjne dorosłych obywateli pokazują poziom wiedzy i umiejętności, jakie są dostępne w danej gospodarce. Potencjał wiedzy kadr może być oceniany za pomocą różnych wskaźników, do tych najbardziej powszechnych należą:

- formalny poziom wykształcenia osób dorosłych;
- udział dorosłych mieszkańców w programach uczenia się przez całe życie.

W kontekście powyższego celem opracowania jest pokazanie, w sposób syntetyczny, dokonań i zmian, jakie zostały osiągnięte w 10-letniej perspektywie w obszarze kształcenia i szkoleń ze szczególnym uwzględnieniem rozbieżności pomiędzy poszczególnymi krajami członkowskimi.

Program Edukacja i szkolenia 2020 (ET2020)

Analiza dokumentów strategicznych (ET 2010 i ET 2020) pokazuje rozwój celów współpracy w obszarze edukacji i szkoleń na przestrzeni lat. Zarówno w poprzedniej, jak i obecnej perspektywie kluczowe miejsce zajmuje poprawa jakości i skuteczności edukacji i szkoleń. Natomiast ułatwienie dostępu do ET dla wszystkich obywateli oraz otwarcie ET na szerszy świat ustępują miejsca trzem nowym celom wpisanym do strategii ET 2020 (*Council of the European Union*, 2009).

Cele strategiczne zawarte w programie *Education and Training 2020* (Eurostat, 2014):

- Urzeczywistnienie kwestii kształcenia ustawicznego oraz mobilności obywateli – podejście do uczenia się musi obejmować perspektywę całego życia, wynika to, po pierwsze, z zachodzących we współczesnym świecie zmian demograficznych, a po drugie z konieczności ciągłego uaktualniania i dostosowywania umiejętności celem przystosowania się do dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości gospodarczej. Postęp w realizacji strategii uczenia się przez całe życie jest więc koniecznością. Należy wypracować krajowe ramy kwalifikacji powiązane z europejskimi ramami kwalifikacji i opracować bardziej elastyczne ścieżki edukacyjne. Należy zwiększyć mobilność osób uczących się, nauczycieli i osób szkolących nauczycieli oraz stosować zasady ustanowione w Europejskiej karcie na rzecz jakości mobilności.
- Poprawa jakości i efektywności edukacji i szkoleń – system kształcenia i szkolenia oparty na wysokiej jakości, skuteczności oraz równości gwarantuje poprawę możliwości obywateli na rynku pracy. Każdy obywatel powinien mieć możliwość nabywania kluczowych kompetencji, a wszystkie poziomy edukacji i szkolenia powinny stać się bardziej atrakcyjne i efektywne. Więcej uwagi należy poświęcić kwestii podnoszenia umiejętności podstawowych, do których zalicza się czytanie, pisanie i liczenie. Silny akcent należy położyć na matematykę, nauki przyrodnicze oraz techniczne, a także kompetencje językowe.
- Promocja sprawiedliwości i spójności społecznej oraz aktywnego obywatelstwa – system edukacji i szkoleń powinien dawać wszystkim obywatelom możliwość nabywania i rozwijania umiejętności oraz kompetencji, które zwiększają szanse jednostki na rynku pracy. Polityka w zakresie edukacji i szkoleń powinna sprzyjać oraz propagować kontynuowanie uczenia się, rozwijanie aktywności obywatelskiej i dialogu międzykulturowego. Nierównemu dostępowi do edukacji należy przeciwdziałać, zapewniając wysokiej jakości edukację integracyjną i elementarną.
- Zwiększenie kreatywności i innowacyjności, w tym przedsiębiorczości, na każdym etapie edukacji i szkoleń – występująca silna zależność pomiędzy kreatywnością a innowacyjnością oznacza, że oba te wymiary są kluczowe z punktu widzenia rozwoju przedsiębiorstw i budowania konkurencyjności Europy. W kontekście wspierania samorealizacji jednostki należy promować nabywanie przez wszystkich obywateli przekrojowych kompetencji kluczowych (kompetencje informatyczne, zdolność uczenia się, inicjatywa, przedsiębiorczość, świadomość kulturalna) oraz zadbać o pełne funkcjonowanie trójkąta wiedzy: edukacja – badania – innowacje. Należy wspierać partnerstwo między przedsiębiorstwami a instytucjami oświatowymi, a także szersze wspólnoty edukacyjne, obejmujące przedstawicieli społeczeństwa obywatelskiego i inne zainteresowane strony.

Edukacja to jeden z tych obszarów, który należy do wyłącznej kompetencji państw członkowskich. W związku z tym współpraca w tym zakresie opiera się na Otwartej Metodzie Koordynacji (Vero, 2012). Jest to międzyrządowa metoda

zarządzania, która odbywa się na poziomie ponadkrajowym i polega na dobrowolnej współpracy państw członkowskich, przy ograniczonym udziale instytucji UE. Otwarta koordynacja odbywa się na poziomie całej UE i polega najczęściej na:

- określeniu jednolitych wytycznych oraz przyjęciu wspólnych celów, służą temu jakościowo i ilościowo sformułowane wyznaczniki dla państw członkowskich,
- określeniu poziomów odniesienia (ang. *benchmarks*), które pozwalają na analizę porównawczą osiągnięć własnych z najlepszymi rozwiązaniami wypracowanymi przez inne państwa uczestniczące,
- ustaleniu terminów i sposobów prowadzenia monitoringu osiągniętych rezultatów,
- sformułowaniu konkretnych planów i polityk krajowych oraz regionalnych, które wyznaczają cele krajowe w poszczególnych dziedzinach,
- przełożeniu wspólnych wytycznych przyjętych na poziomie UE na stosowne plany i polityki krajowe oraz regionalne, a w dalszym kroku, wyznaczenie celów krajowych w poszczególnych dziedzinach,
- okresowym monitoringu prowadzonych prac, ocenie partnerskiej oraz przeglądzie wyników realizowanych działań.

Takie podejście służy przede wszystkim wymianie doświadczeń pomiędzy krajami członkowskimi i wzajemnemu uczeniu się (MEN, www.men.gov.pl).

Ilościowe poziomy odniesienia podają średnią wartość danego wskaźnika, jaka ma zostać osiągnięta w UE do roku 2020. Kraje członkowskie samodzielnie określają, w jaki sposób i w jakim stopniu są w stanie przyczynić się do osiągnięcia przez UE przyjętych poziomów odniesienia. W związku z tym kraje członkowskie samodzielnie określają swoje cele krajowe, do osiągnięcia których się zobowiązują.

Wyznaczonych zostało kilka punktów odniesienia. Regularna weryfikacja wybranych wskaźników statystycznych pozwoli na monitorowanie i raportowanie zmian w omawianym obszarze. Ilościowo zapisane punkty odniesienia dla perspektywy 2020 zostały określone przez Radę Unii Europejskiej w trzech dokumentach: Konkluzje Rady z dnia 12 maja 2009 r. w sprawie strategicznych ram europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia („ET 2020”) (ang. *Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training (ET 2020)*), Konkluzje Rady na temat poziomu odniesienia w dziedzinie mobilności edukacyjnej (ang. *Council conclusions on a benchmark for learning mobility*), Konkluzje Rady z dnia 11 maja 2012 r. w sprawie zatrudnialności absolwentów szkół i uczelni (ang. *Council conclusions of 11 May 2012 on the employability of graduates from education and training. Official Journal of the European Union*). Porównanie europejskich poziomów odniesienia uwzględnionych w perspektywie 2010 oraz 2020 przedstawia zestawienie tabelaryczne poniżej. Dwa pierwsze cele, uwzględnione w tabeli w części odnoszącej się do perspektywy 2020, to cele z obszaru edukacji, które znalazły się wśród celów nadrzędnych strategii Europa 2020, pozostałe 6 to cele opisane w programie ET2020 (Eurostat, Statistics explained, www.ec.europa.eu).

Tabela 1. Edukacja i szkolenia – europejskie poziomy odniesienia 2010 vs. 2020

ET 2010 – Strategia Lizbońska	ET 2020 – Strategia Europa 2020
Zmniejszenie odsetka osób przedwcześnie kończących kształcenie i szkolenie do 10%. Zapewnienie osiągnięcia wykształcenia ponadgimnazjalnego przez co najmniej 85% młodych ludzi (20–24 lat). Zmniejszenie odsetka piętnastolatków osiągających niskie wyniki w umiejętności czytania o co najmniej 20%, w porównaniu z rokiem 2000. Zwiększenie, o co najmniej 15%, liczby absolwentów kierunków matematycznych, ścisłych i technicznych oraz zmniejszenie występujących w tym obszarze nierówności płci. Zapewnienie uczestnictwa osób dorosłych (25–64 lat) w kształceniu ustawicznym na poziomie 12,5%.	Zapewnienie odsetka osób przedwcześnie kończących kształcenie i szkolenie na poziomie poniżej 10%¹. Zapewnienie osiągnięcia wykształcenia wyższego przez co najmniej 40% osób w wieku 30–34. Zapewnienie odsetka 15-latków z niskimi osiągnięciami w czytaniu, matematyce i naukach przyrodniczych na poziomie poniżej 15%. Zapewnienie uczestnictwa w edukacji elementarnej dzieci w przedziale wiekowym od czterech lat do wieku podjęcia obowiązku szkolnego na poziomie co najmniej 95%. Zapewnienie średniego uczestnictwa osób dorosłych (25–64 lat) w procesie uczenia się przez całe życie na poziomie co najmniej 15%². Zapewnienie odsetka absolwentów w wieku 20–34 lat, którzy ukończyli studia bądź szkolenie nie więcej niż trzy lata przed rokiem odniesienia na poziomie co najmniej 82% (dot. wskaźnika zatrudnienia). Zapewnienie odsetka studentów mobilnych edukacyjnie na poziomie co najmniej 20% (co najmniej 20% studentów uzyskujących dyplom w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego powinno wcześniej odbyć okres studiów lub szkolenia za granicą). Zapewnienie odsetka 18–34-latków kończących podstawowe szkolenie zawodowe (ang. <i>initial VET</i>) odbywających część studiów bądź szkolenia za granicą na poziomie co najmniej 6%.

Źródło: Komisja Europejska, Komunikat Komisji z dnia 21 lutego 2007 r. – Spójne ramy wskaźników i poziomów odniesienia dla potrzeb monitorowania postępów realizacji celów lizbońskich w dziedzinie kształcenia i szkoleń [COM(2007) 0061 wersja ostateczna – nieopublikowany w Dzienniku Urzędowym], <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=uriserv:c11099>; Rada Europy, Konkluzje Rady z dnia 12 maja 2009 r. w sprawie strategicznych ram Europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia („ET 2020”) (2009/C 119/02), Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej, C 119/2, 28.05.2009, <http://men.gov.pl/wp-content/uploads/2014/01/konkluzje.pdf>; European Commission (2011c), Progress Towards the Common European Objectives in Education and Training. Indicators and Benchmarks 2010/2011, SEC (2011) 526, 191, http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/indicators10_en.htm.

¹ Oznacza to odsetek osób w przedziale wiekowym 18–24, które posiadają jedynie wykształcenie średnie I stopnia lub niższe i nie uczestniczą w kształceniu ani szkoleniu (Eurostat/Badanie Aktywności Ekonomicznej Ludności).

² Oznacza to odsetek ludności w przedziale wiekowym 25–64 uczestniczących w kształceniu i szkoleniu w ciągu 4 tygodni poprzedzających badanie (Eurostat/Badanie Aktywności Ekonomicznej Ludności). Można także korzystać z informacji o uczestnictwie dorosłych w procesie uczenia się przez całe życie uzyskanych w badaniu edukacji dorosłych.

W nawiązaniu do powyższego 26 listopada 2012 roku opublikowane zostały konkluzje Rady pt. *Kształcenie i szkolenie a strategia Europa 2020 – rola kształcenia i szkolenia w naprawie gospodarczej, we wzroście gospodarczym oraz w pobudzaniu zatrudnienia* (ang. *Council conclusions of 26 November 2012 on education and training in Europe 2020 – the contribution of education and training to economic recovery, growth and jobs*) (Rada Europy, 2012), gdzie zapisane zostało, że potrzeby gospodarki i rynku pracy ulegają zmianom, do których kompetencje i umiejętności zarówno młodych, jak i dorosłych obywateli muszą być stale dostosowywane. Promocja zdolności do zatrudnienia jednostki powinna się odbywać zarówno za pośrednictwem systemu edukacji i szkoleń, jak i w miejscu pracy. Jest to wspólny obowiązek sektora publicznego i prywatnego wpisujący się w kontekst edukacji ustawicznej (Rada Europy, 2012).

Pośród proponowanych w ramach strategii *Europa 2020* inicjatyw kluczowy dla koncepcji uczenia się przez całe życie jest *Program na rzecz nowych umiejętności i zatrudnienia* (ang. *Agenda for New skills and jobs*) (European Commission 2010). Z konkluzji Rady z roku 2011 w sprawie roli edukacji i szkolenia w realizacji strategii *Europa 2020* wynika, że obywatelom należy zapewnić łatwiejszy dostęp do doradztwa oraz uczenia się przez całe życie (Rada Europy, 2011).

Kształcenie ustawiczne – źródła danych statystycznych na poziomie europejskim

Dane statystyczne w obszarze kształcenia ustawicznego odnoszą się do różnych jego form podejmowanych przez osoby dorosłe (pełnoletnie) po zakończeniu edukacji początkowej. Głównym źródłem danych statystycznych na poziomie UE w zakresie *lifelong learning* są trzy badania ankietowe przeprowadzane przede wszystkim w krajach członkowskich, należą do nich (Eurostat, metadata, www.ec.europa.eu):

- **Badanie Aktywności Ekonomicznej Ludności – BAEL** (ang. *EU Labour Force Survey – LFS*)
- **Badanie Edukacji Dorosłych** (ang. *Adult Education Survey – AES*)
- **Badanie Zawodowego Kształcenia Ustawicznego** (ang. *Continuing Vocational Training Survey – CVTS*)

Porównanie wyników LFS z wynikami AES pokazuje na występowanie znacznych różnic. Z czego to wynika? Warto w tym momencie wziąć pod uwagę metodologię obu tych badań. *European Labour Force Survey* (LFS) – Badanie Aktywności Ekonomicznej Ludności (BAEL) to ogólnoeuropejskie badanie uwzględniające pozyskanie danych na temat różnych form kształcenia obywateli. W ramach badania LFS zbierane są informacje na temat wszystkich form kształcenia i szkolenia, bez względu na ich związek z obecną lub przyszłą pracą respondenta. Określone zostało, że badanie skierowane jest do osób w wieku 25–64 lat, które potwierdziły swój udział w aktywności edukacyjnej lub szkoleniowej w okresie do czterech tygodni poprzedzających moment przeprowadzenia badania. Mianownik

stanowi liczba ludności z tej samej grupy wieku, z wyłączeniem tych osób, które nie udzieliły żadnej odpowiedzi. W Polsce badanie realizowane jest jako Badanie Aktywności Ekonomicznej Ludności (BAEL). Dane pochodzące z niniejszego badania służą do oceny skuteczności realizowanej w UE polityki w tym zakresie, w tym postępów, poszczególnych krajów członkowskich w realizacji wyznaczonego 15% poziomu odniesienia.

Badanie Edukacji Dorosłych (AES) dotyczy udziału dorosłych mieszkańców w wieku 25–64 lat w edukacji i szkoleniach (formalnych, pozaformalnych i nieformalnych), obejmuje swoim zasięgiem prywatne gospodarstwa domowe. AES to nowy element w obszarze unijnych statystyk, który został przygotowany specjalnie z myślą o zbieraniu informacji o udziale dorosłych osób w kształceniu i szkoleniach. Badanie to stanowi szczegółowe źródło informacji o uczestnictwie dorosłych mieszkańców w działaniach i programach edukacyjnych. Do tej pory przeprowadzone zostały dwie edycje tego badania. AES zostało zainicjowane w roku 2007, a udział w nim dla poszczególnych krajów członkowskich był wówczas dobrowolny. W roku 2011 odbyła się druga edycja i od tego momentu badanie to będzie przeprowadzane cyklicznie co pięć lat i będzie obowiązkowe dla wszystkich wskazanych państw. *Uczenie się dorosłych* dostarcza informacji na temat udziału osób w wieku 25–64 lat w edukacji i szkoleniach według trzech form wymienionych w Klasyfikacji Działań Edukacyjnych (ang. *Classification of Learning Activities – CLA*) (European Commission, 2006), tj. kształcenie formalne, kształcenie pozaformalne oraz kształcenie nieformalne.

W odniesieniu do badań *LFS* i *AES* warto jeszcze zwrócić uwagę na następujący fakt: badanie edukacji dorosłych dostarcza informacji na temat udziału w edukacji i szkoleniach w okresie ostatnich 12 miesięcy, określa zatem procentowy udział osób w wieku 25–64 lat, które uczestniczyły w jakiegokolwiek formie kształcenia formalnego lub pozaformalnego w okresie do 12 miesięcy przed przeprowadzeniem badania. Natomiast Badanie Aktywności Ekonomicznej Ludności pokazuje udział w edukacji i szkoleniach w okresie ostatnich 4 miesięcy. Rozbieżności występujące w wynikach prezentowanych na podstawie *LFS* oraz *AES* w zdecydowanej mierze wynikają z przyjętych różnych okresów referencyjnych (12 miesięcy wobec 4 tygodni). Ma to szczególnie duże znaczenie w ocenie udziału w kształceniu pozaformalnym, które najczęściej charakteryzuje się krótkim okresem trwania (Rosenblatt 2009). Dla prezentowanych w ramach *LFS* i *AES* wyników nie bez znaczenia pozostaje również kontekst definicyjny (por. Lofgren i Svenning 2009; Rosenblatt 2009). W poszczególnych krajach Badanie Edukacji Dorosłych przeprowadzane jest w oparciu o przyjęte na poziomie krajowym wskazówki do wywiadów. Tym samym zajęcia włączone do edukacji formalnej w jednym kraju mogą być odmienne sklasyfikowane w innym kraju, taka sytuacja ma miejsce w odniesieniu do chociażby podstawowej umiejętności czytania i liczenia (European Commission 2011).

Uzupełnieniem *AES* jest kolejne badanie ogólnoeuropejskie, tj. badanie w obszarze ustawicznego kształcenia zawodowego (*CVTS*). *CVTS* związane jest

z pozyskaniem danych na temat działań edukacyjnych (szkoleniowych) finansowanych lub przynajmniej częściowo finansowanych przez pracodawcę, których celem jest rozwój umiejętności pracownika. Punktem odniesienia dla prowadzonych w tym zakresie badań jest rok kalendarzowy. Sprawdzana jest aktywność szkoleniowa pracodawcy oraz pracowników w wybranych latach kalendarzowych. Do tej pory odbyły się 4 edycje CVTS. Pierwsza w roku 1993, a kolejne w 1999, 2005 oraz 2010. Wyniki CVTS będą omówione przez autorkę w odrębnym artykule.

Kształcenie ustawiczne – Polska na tle UE

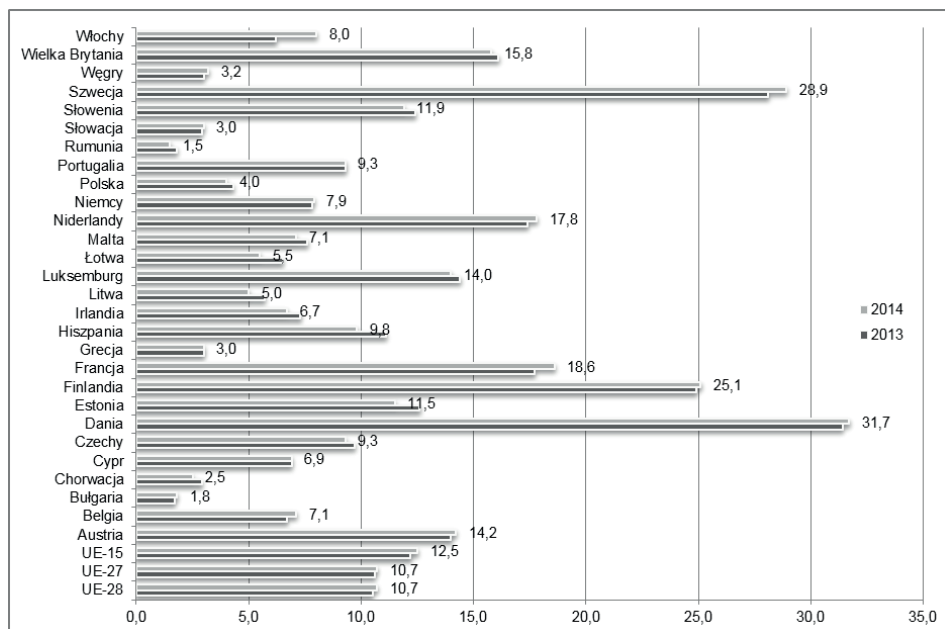
Kształcenie ustawiczne opisane jest przez Eurostat jako wszelkie przejawy aktywności edukacyjnej, jakie mają miejsce przez całe życie człowieka (po zakończeniu edukacji początkowej³), których celem jest zwiększenie poziomu wiedzy oraz udoskonalenie kwalifikacji i umiejętności związanych z rozwojem osobistym, społecznym, zawodowym oraz obywatelskim jednostki. Przejawem aktywności edukacyjnej jest każde zorganizowane działanie, w jakim uczestniczy jednostka celem zwiększenia poziomu wiedzy i/lub poprawy posiadanych kwalifikacji i umiejętności. Zamierzone działanie w odniesieniu do procesu kształcenia oznacza przemyślane poszukiwanie wiedzy, umiejętności i kwalifikacji. Kształcenie zorganizowane to kształcenie zaplanowane i realizowane według określonego wzorca lub porządku o jasno określonych lub domniemanych celach (Eurostat, metadata, www.ec.europa.eu).

Na poziomie europejskim kontekst definicyjny kształcenia ustawicznego został omówiony w dwóch podstawowych opracowaniach z tego zakresu (European Commission 2011), tj. w słowniku terminów (dwie edycje) opracowanym przez Cedefop (zob. Cedefop 2004, Cedefop 2008) oraz podręczniku *Klasyfikacja zajęć edukacyjnych* (ang. *Classification of Learning Activities* (CLA)) przygotowanym przez Eurostat w roku 2006 (European Commission 2006). Opracowanie Eurostatu bazuje na słowniku UNESCO z 1997 roku *Międzynarodowe Standardy Klasyfikacji Wykształcenia – ISCED 1997* (ang. *International Standard Classification of Education – ISCED 1997*). Dodatkowo w roku 2010 Komisja Europejska, w ramach inicjatywy *Badanie europejskiej terminologii dotyczącej kształcenia dorosłych w celu powszechniejszego zrozumienia i monitorowania tego sektora* (ang. *Study on European terminology in adult education for a common understanding and monitoring of the sector* (NRDC, 2010)), również zajmowała się kwestią zdefiniowania poszczególnych typów kształcenia ustawicznego, bazując w tym zakresie na słowniku przygotowanym przez Cedefop.

W niniejszej części artykułu zostaną omówione aktualne wyniki LFS oraz AES. Z danych LFS wynika, że wskaźnik *lifelong learning* w roku 2014 w Unii

³ Edukacja początkowa oznacza tutaj edukację na poziomie podstawowym, średnim oraz wyższym. W ujęciu szerszym edukacja początkowa to edukacja obejmująca cały proces edukacyjny, od okresu wczesnoszkolnego aż po edukację na poziomie wyższym.

Europejskiej wynosi odpowiednio 10,7%. Niemniej jednak rozbieżności pomiędzy poszczególnymi krajami członkowskimi są znaczące. Wśród najmniej aktywnych społeczeństw w analizowanym obszarze należy wymienić Rumunów (1,5%), Bułgarów (1,8%), Chorwatów (2,5%) oraz Greków i Słowaków, po 3%. Tuż za nimi są Węgry z wartością wskaźnika 3,2%. Z drugiej strony listy rankingowej znalazły się takie kraje jak: Dania (31,7%), Szwecja (28,9%), Finlandia (25,1%). Dwucyfrową wartość wskaźnika zanotowano również we Francji, w Niderlandach, Austrii, Słowenii i Wielkiej Brytanii.



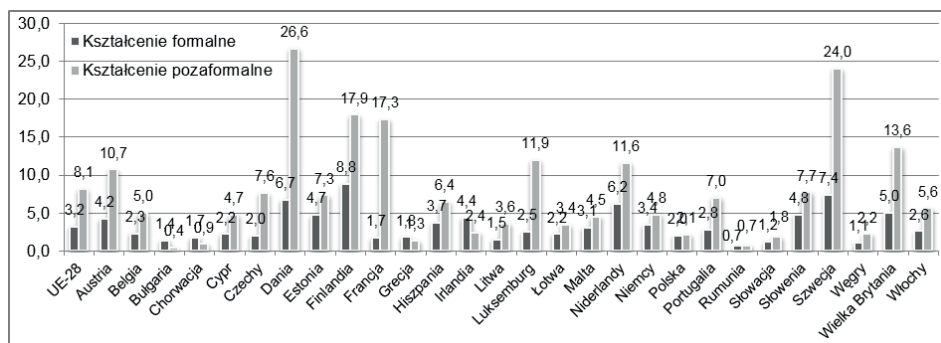
Rys. 1. Kształcenie ustawiczne w krajach UE (LFS) – 2013, 2014

Źródło: opracowanie własne na podstawie Eurostat *Participation rate in education and training (last 4 weeks) by type, sex, age and educational attainment level [trng_lfs_10]*.

Spośród 28 państw członkowskich 12 zanotowało w roku 2014 w stosunku do roku 2004 spadek wartości wskaźnika oceniającego udział dorosłych mieszkańców w edukacji i szkoleniach. Największy spadek zanotowano w Wielkiej Brytanii (o 55,5%), następnie na Łotwie (o 40,9%), na Słowacji (o 34,8%) i w Słowenii (o 33,6%). Porównanie danych z roku 2014 z danymi z roku 2004 również w przypadku Polski wypada niekorzystnie. Jesteśmy w grupie tych krajów, gdzie udział dorosłych obywateli w różnych formach edukacji i szkoleń uległ zmniejszeniu. W Polsce spadek wartości wskaźnika wyniósł 27,3%. Ponadto, biorąc pod uwagę stosunkowo małe zainteresowanie Polaków kształceniem ustawicznym już w roku bazowym (5,5% – 2004 rok) bilans ostatniego 10-lecia jest tym bardziej negatywny. Z drugiej strony jest grupa tych państw członkowskich, które zarejestrowały wzrosty. Najbardziej spektakularny zanotowano we Francji, gdzie wartość

wskaźnika wzrosła aż o 186,2%, przy wyjściowej wartości wynoszącej 6,5%. Tym samym Francja goni czołówkę europejską, chociaż do krajów skandynawskich nadal sporo jej brakuje, co najmniej 6,5 pkt proc.

W dalszej analizie na uwagę zasługuje fakt, że przeciętnie w UE udział w kształceniu pozaformalnym jest około 2,5 raza większy aniżeli w kształceniu formalnym. W roku badanym średnia unijna dla kształcenia pozaformalnego wyniosła 8,1%, a dla kształcenia formalnego 3,2%. Porównując uczestnictwo obywateli w edukacji pozaformalnej z edukacją formalną, należy stwierdzić, że w roku 2014, w połowie państw członkowskich było ono przynajmniej dwukrotnie wyższe w tym pierwszym przypadku. Największe różnice w aktywności dorosłych obywateli w kształceniu pozaformalnym wobec kształcenia formalnego zaobserwowano we Francji (ponad 10-krotna różnica), Luksemburgu (blisko 5-krotna różnica), oraz w Czechach i Danii (blisko 4-krotna różnica). Bułgaria, Chorwacja, Grecja oraz Irlandia to jedyne kraje, w których odsetek osób biorących udział w kształceniu formalnym przewyższa odsetek tych, którzy uczestniczą w kształceniu pozaformalnym. Polska wspólnie z Rumunią reprezentuje grupę tych krajów, gdzie odsetki kształcących się dorosłych w systemie formalnym i pozaformalnym są zbliżone (rys. 2).



Rys. 2. Udział obywateli dorosłych w kształceniu formalnym wobec kształcenia nieformalnego w roku 2014 w UE (BAEL)

Źródło: opracowanie własne na podstawie *Eurostat Participation rate in education and training (last 4 weeks) by type, sex and age [trng_lfs_09]*.

Podobnie jak w przypadku wskaźnika ogółem tak i tutaj nie we wszystkich krajach zanotowano wzrost udziału w edukacji formalnej i pozaformalnej. Częściej spadek wartości dotyczył udziału w kształceniu formalnym aniżeli pozaformalnym (14 wobec 12 państw). Zmniejszenie odsetka osób korzystających z edukacji formalnej niekoniecznie oznaczało równoczesny spadek zainteresowania edukacją pozaformalną. W siedmiu krajach, tj. Litwie, Łotwie, Polsce, Słowacji, Słowenii, Szwecji oraz Wielkiej Brytanii wartość obu wskaźników uległa zmniejszeniu. Największy spadek wystąpił na Litwie i Łotwie, ponad 55% w odniesieniu do

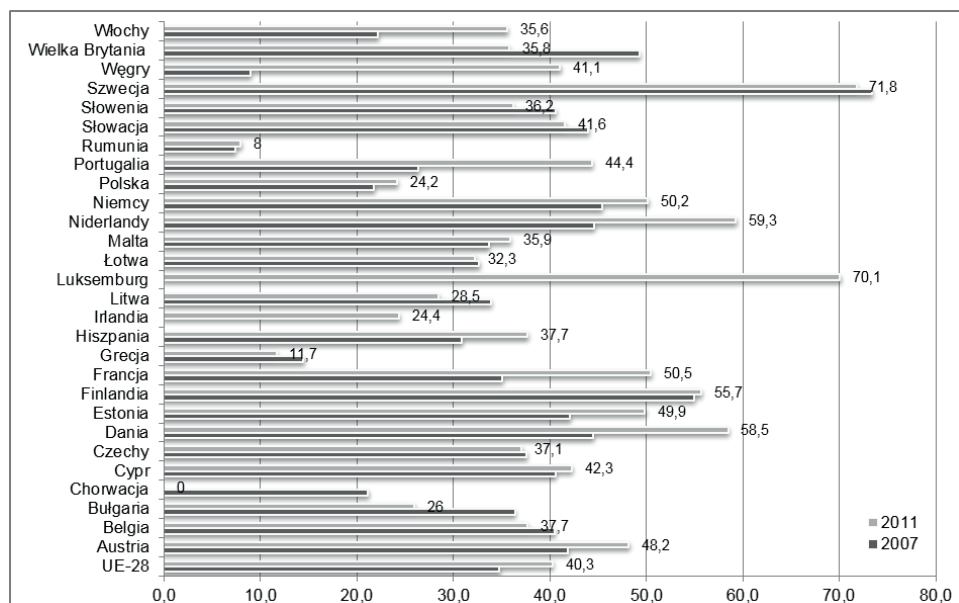
kształcenia formalnego, oraz w Wielkiej Brytanii, blisko 60%, w odniesieniu do kształcenia pozaformalnego.

Istotnymi czynnikami różnicującymi społeczeństwa pod względem podejmowania aktywności edukacyjnej i szkoleniowej są również wiek, status na rynku pracy, najwyższy osiągnięty poziom wykształcenia oraz wykonywany zawód.

Adult Education Survey (AES) (Eurostat, metadata, www.ec.europa.eu) to badanie dotyczące udziału dorosłych mieszkańców w edukacji i szkoleniach (obejmuje to kształcenie formalne, pozaformalne i nieformalne). Punktem odniesienia dla aktywności edukacyjnej i szkoleniowej osób w wieku 25–64 lat jest okres 12 miesięcy poprzedzający moment badania. Właśnie ten dłuższy okres referencyjny aniżeli w przypadku badania LFS (4 miesiące) w dużej mierze przyczynia się do tego, że wartości wskaźnika wyznaczone na podstawie danych statystycznych pochodzących z badania AES są znacznie wyższe aniżeli w przypadku LFS.

Wyniki AES pokazują, że rośnie znaczenie kształcenia ustawicznego w Unii Europejskiej. W porównaniu z 2007 rokiem, blisko 16% więcej ankietowanych, potwierdziło swój udział w edukacji permanentnej, formalnej lub pozaformalnej. Przeciętnie uczestnictwo w systemie edukacji lub szkoleń potwierdziło w roku 2011 40,3% Europejczyków, odpowiednio w roku 2007 fakt ten zadeklarowało 34,8% respondentów. Pomimo wzrostu średniej unijnej jest grupa krajów, która odnotowała spadek wartości wskaźnika określającego udział dorosłych mieszkańców w ustawicznym kształceniu, znalazły się tutaj, Belgia, Bułgaria, Czechy, Grecja, Litwa, Łotwa, Słowacja, Słowenia, Szwecja i Wielka Brytania. Przy czym spośród wymienionych największy spadek udziału dorosłych obywateli w edukacji permanentnej odnotowano w Bułgarii (o 28,6%) oraz Wielkiej Brytanii (o 27,4%). Polska, chociaż zarejestrowała wzrost udziału dorosłych obywateli w kształceniu formalnym i/lub pozaformalnym, jest nadal wśród tych krajów, w których wskaźnik uczestnictwa w edukacji ustawicznej jest niższy aniżeli średnia unijna, odpowiednio 24,2% w roku 2011 wobec 21,8% w roku 2007.

Największym zainteresowaniem edukacja i szkolenia cieszą się w Szwecji (podobnie jak w przypadku wyników pochodzących z LFS) oraz Luksemburgu. W obu przypadkach wartość wskaźnika przekracza 70%. Jest też grupa państw, w których wskaźnik udziału dorosłych w edukacji i szkoleniach przekroczył 50%, są to: Niderlandy (59,3%), Dania (58,5%), Finlandia (55,7%), Francja (50,5%) oraz Niemcy (50,2%). Warto wskazać w tym miejscu na przykład Węgry, gdzie w roku 2007 wartość wskaźnika wynosiła 9%, a w roku 2011 aż 41,1%. Jest to rekordowy skok, aż o ponad 350%. Żaden inny kraj nie odnotował tak spektakularnej poprawy. Natomiast na uwagę zasługuje fakt, że zainteresowanie dorosłych mieszkańców kształceniem ustawicznym znacznie wzrosło w Portugalii (o 68,2%), we Francji (o 43,9%), w Niderlandach (o 33%) oraz w Danii (o 31,5%).



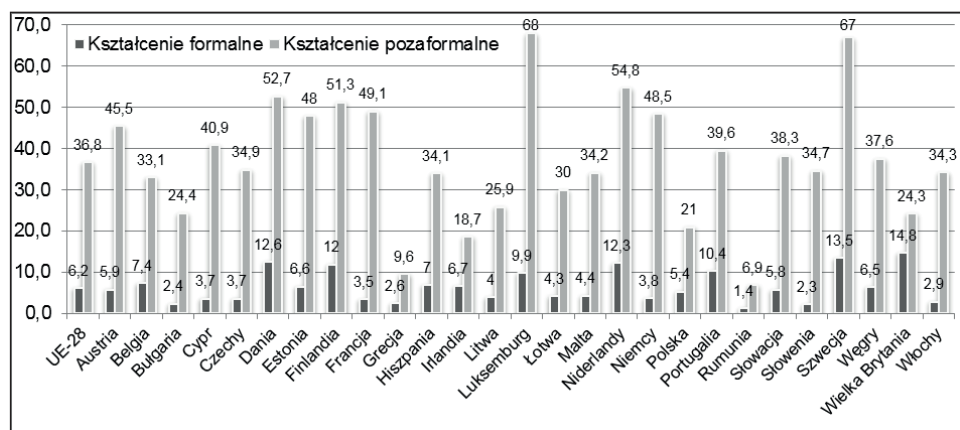
Rys. 3. Kształcenie ustawiczne w krajach UE (AES) – 2007, 2011

Źródło: opracowanie własne na podstawie *Participation rate in education and training by age groups* [trng_aes_101].

Należy zwrócić uwagę, że występują bardzo duże różnice, zwłaszcza w ujęciu wartościowym, pomiędzy wynikami pochodzącymi z LFS a wynikami AES. Duży wpływ na ten fakt może mieć wspomniany wcześniej punkt odniesienia, który w przypadku LFS jest ustawiony na 4 tygodnie przed momentem przeprowadzenia badania, a w AES na 12 miesięcy. Warto jednak podkreślić, że ogólne schematy udziału mieszkańców poszczególnych krajów w aktywności edukacyjnej i szkoleniowej są dość zbliżone. Patrząc na pierwszą dziesiątkę najbardziej aktywnych w edukacji i szkoleniach narodów, aż 8 znalazło się w czołówce rankingu zarówno w LFS, jak i AES, tj.: Duńczycy, Szwedzi, Finowie, Francuzi, Holendrzy, Austriacy, Luksemburczycy, Estończycy. Mniej jednoznaczna sytuacja występuje w końcówce obu rankingów. Dla przykładu Bułgaria i Słowacja znajdują się na ostatnich pozycjach pod względem wskaźnika wyznaczonego w LFS. Dla obu tych krajów wartość uzyskana w badaniu AES stanowi co najmniej 14-krotność tej otrzymanej w badaniu LFS. Do końca nie zostały jeszcze wyjaśnione tak znaczące różnice występujące pomiędzy wynikami LFS a wynikami AES. Niemniej jednak ocena zgodności rankingów uzyskanych z badania LFS oraz AES wypada dość dobrze, współczynnik rang Spearmana jest równy 0,8, przy $p = 0,000^6$.

⁶ Obliczeń dokonano w pakiecie statystycznym SPSS 21.0.

Jednakże zarówno wyniki LFS, jak i wyniki AES zgodnie wskazują, że udział dorosłych obywateli w kształceniu formalnym jest znacznie niższy aniżeli w kształceniu pozaformalnym. W większości krajów członkowskich udział mieszkańców w wieku 25–64 lat w edukacji pozaformalnej jest przynajmniej 5-krotnie wyższy aniżeli w edukacji formalnej. Średnia unijna dla kształcenia pozaformalnego to blisko 6-krotność kształcenia formalnego. Ponad 10-krotnie wyższy udział dorosłych obywateli w edukacji pozaformalnej w stosunku do edukacji formalnej zanotowały kraje: Słowenia (ponad 15-krotnie wyższy wskaźnik), Francja (ponad 14-krotnie wyższy wskaźnik), Niemcy (ponad 12-krotnie wyższy wskaźnik) oraz Włochy, Cypr i Bułgaria (ponad 10-krotnie wyższy wskaźnik). Generalnie, w każdym z państw członkowskich wskaźnik uczestnictwa w formalnych strukturach jest niższy aniżeli uczestnictwo w systemie edukacji pozaformalnej. Najmniejsze rozbieżności występują w Wielkiej Brytanii, Irlandii, Grecji, Portugalii i Polsce.



Rys. 4. Udział obywateli w edukacji ustawicznej w UE wg rodzajów – wyniki AES 2011

Źródło: opracowanie własne na podstawie Eurostat *Participation rate in education and training by age groups* [trng_aes_101].

Podobnie jak to miało miejsce w przypadku wyników LFS, przeciętnie uczestnictwo dorosłych obywateli w UE w formalnym systemie edukacji i szkoleń spada, średnio o 6%, a rośnie uczestnictwo w pozaformalnym systemie edukacji i szkoleń, średnio o 18%. Znow, tak jak w LFS, grupa krajów, w których wartość wskaźnika oceniającego udział w formalnym kształceniu spadła (14 państw) jest bardziej liczna od tej, w której znalazły się kraje, gdzie wartość wskaźnika oceniającego udział w pozaformalnym kształceniu uległa zmniejszeniu (10 państw). Polska wpisuje się w ogólnoeuropejskie tendencje, udział Polaków w edukacji formalnej spadł o 2%, a w edukacji pozaformalnej zwiększył się o 13%. Należy jednak mieć na uwadze, że cały czas Polacy są na końcu Europy pod względem udziału dorosłych w programach uczenia się przez całe życie. W rankingu LFS

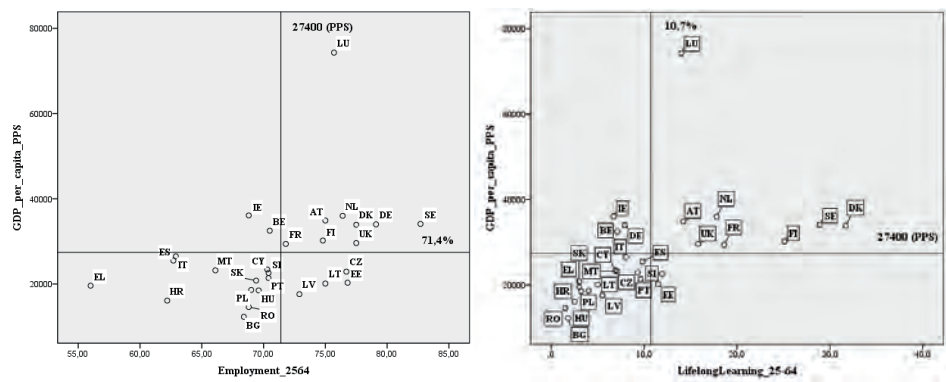
zajmują 7 miejsce od końca, ocena dokonana za pomocą wyników AES wypada jeszcze mniej korzystnie, od ostatniego miejsca listy dzieli nas zaledwie 3 pozycje.

Wpływ kształcenia ustawicznego na sytuację ekonomiczną kraju

Kształcenie ustawiczne wpływa na ogólną sytuację ekonomiczną zarówno Unii Europejskiej, jak i poszczególnych krajów członkowskich. Pomimo kryzysu finansowego i licznych zawirowań w krajach strefy euro, należy przyjąć, bazując na danych statystycznych, że przeciętnemu Europejczykowi żyje się coraz lepiej. PKB per capita (PPS) w roku 2014 wynosił w Unii Europejskiej 27400 euro, tym samym był o blisko 30% wyższy aniżeli w roku 2004 (PKB per capita – 22300 euro). W analizowanym okresie 2004–2014 warunki życia mierzone wartością PKB per capita uległy pogorszeniu jedynie w Grecji (zanotowano spadek o 7,1%), w pozostałych 27 krajach nastąpiła poprawa, najbardziej znacząca w Rumunii (o 94,7%), na Litwie (o 79,5%), w Polsce (o 69,1%), na Malcie (o 66%) oraz na Słowacji (o 65,1%) i w Estonii (o 65%). Aktywność w programach uczenia się przez całe życie ma pozytywny wpływ zarówno na wymiar ekonomiczny jednostki, jak i na jej funkcjonowanie na rynku pracy (por. Fields, 2012). Badając zależność pomiędzy wartością PKB per capita (PPS) a wskaźnikiem zatrudnienia i udziałem dorosłych obywateli w edukacji i szkoleniach, obserwujemy silne zależności o kierunku dodatnim (por. rys. 11 i tab. 2). Bardziej szczegółowa analiza statystyczna pozwala na sformułowanie następujących wniosków:

- Kraje, w których uczestnictwo w edukacji i szkoleniach jest poniżej średniej unijnej, najczęściej charakteryzują się również niższym aniżeli średnia unijna poziomem PKB per capita (PPS) oraz wskaźnikiem zatrudnienia, np. Bułgaria, Malta, Polska, Rumunia, Słowacja, Węgry, Włochy.
- Wyższa od średniej unijnej aktywność edukacyjna dorosłych obywateli przekłada się na wyższe PKB per capita (PPS) oraz wyższy wskaźnik zatrudnienia, np. Austria, Dania, Finlandia, Francja, Luksemburg, Niderlandy, Szwecja, Wielka Brytania.
- Pomimo wysokiego PKB per capita oraz wysokiego wskaźnika zatrudnienia w UE, Niemcy rzadziej aniżeli przeciętny Europejczyk korzystają z edukacji ustawicznej.
- Czechy, Grecja, Litwa oraz Łotwa charakteryzują się wyższym od średniej unijnej wskaźnikiem zatrudnienia, ale mimo to PKB per capita oraz uczestnictwo obywateli w edukacji permanentnej jest poniżej przeciętnego poziomu UE-28.

Podsumowując, należy zauważyć, że siła zależności pomiędzy kształceniem ustawicznym a PKB per capita oraz wskaźnikiem zatrudnienia jest na podobnym poziomie, co potwierdzają również przedstawione poniżej rachunki (por. tab. 2). Literatura przedmiotu potwierdza uzyskane wyniki. Ogólnie rzecz biorąc, osoby, które się uczą, podnoszą swoje kwalifikacje, tym samym zwiększają swoje szanse na zatrudnienie. Ma to szczególnie duże znaczenie w przypadku osób, które pozostawały bez zatrudnienia przez dłuższy czas (Dorsett, Liu, Weale 2010).



Rys. 8. PKB per capita (PPS) w roku 2014 w UE a wybrane wskaźniki

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych pozyskanych z bazy Eurostat, opracowanie wykonano przy wykorzystaniu pakietu do analiz statystycznych SPSS 21.0.

Tabela 2. Zależność pomiędzy wskaźnikiem udziału w edukacji i szkoleniach a wybranymi wskaźnikami ekonomicznymi – 2014

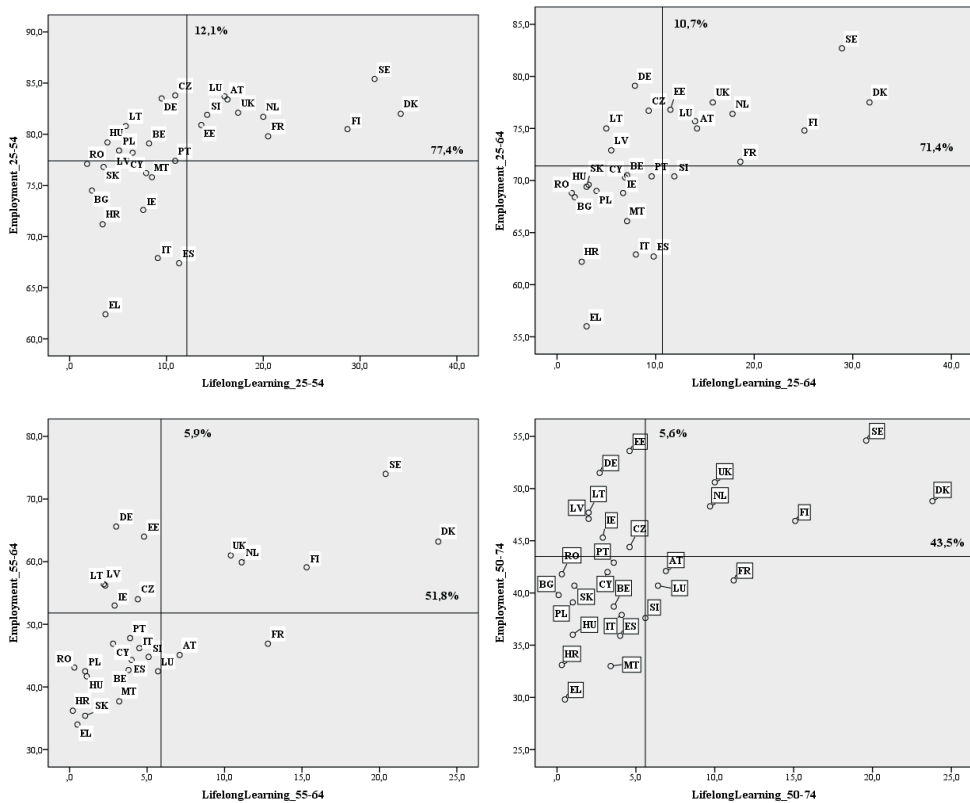
		Udział w edukacji i szkoleniach	PKB per capita (PPS)	Wskaźnik zatrudnienia
Udział w edukacji i szkoleniach	rho	1		
	p	.		
PKB per capita (PPS)	rho	,740**	1	
	p	,000	.	
Wskaźnik zatrudnienia	rho	,669**	,505**	1
	p	,000	,006	.

** – Korelacja jest istotna na poziomie 0,01 (dwustronnie),

* – Korelacja jest istotna na poziomie 0,05 (dwustronnie).

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych pozyskanych z bazy Eurostat, opracowanie wykonano przy wykorzystaniu pakietu do analiz statystycznych SPSS 21.0

Bez względu na grupę wieku, w czołówce europejskiej pod względem zatrudnienia oraz udziału dorosłych mieszkańców w edukacji i szkoleniach są: Dania, Finlandia, Szwecja oraz Niemcy i Wielka Brytania. Z drugiej strony jest grupa krajów, która w każdej grupie wieku umiejscowiona jest poniżej linii demarkacyjnej ustanowionej przez średnią unijną, znalazły się tutaj: Bułgaria, Cypr, Grecja, Hiszpania, Malta, Słowacja, Węgry, Włochy. Na uwagę zasługuje również fakt, że prawy dolny róg wykresu w każdym przypadku jest praktycznie pusty, wskazuje to



Rys. 9. Wpływ kształcenia ustawicznego na sytuację społeczno-gospodarczą kraju

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych pozyskanych z bazy Eurostat, opracowanie wykonano przy wykorzystaniu pakietu do analiz statystycznych SPSS 21.0.

jednoznacznie na silny wpływ kształcenia ustawicznego na zatrudnialność obywateli. W grupie wieku najbardziej reprezentatywnej z punktu widzenia zatrudnienia, zatem 25–54 lat, nie znalazł się żaden kraj, w którym przy poziomie wskaźnika udziału w edukacji i szkoleniach przekraczającym średnią unijną zatrudnienie byłoby na niższym poziomie aniżeli średnia unijna. Kształcenie ustawiczne znacząco wpływa na funkcjonowanie jednostki na rynku pracy, a im osoba jest młodsza, tym większej aktywności edukacyjnej się od niej oczekuje.

Bardziej szczegółowo zależności badane wskaźnikiem Spearmana ilustruje tabela poniżej.

Tabela 3. Zależność pomiędzy wskaźnikiem udziału w edukacji i szkoleniach a wybranymi wskaźnikami rynku pracy – na podstawie LFS, 2014

Grupa wieku – 25–54 lat				
		Udział w edukacji i szkoleniach	Wskaźnik zatrudnienia	Stopa bezrobocia
Udział w edukacji i szkoleniach	rho	1		
	p	.		
Wskaźnik zatrudnienia	rho	,644**	1	
	p	,000	.	
Stopa bezrobocia	rho	-,477*		1
	p	,010		.
Grupa wieku – 25–64 lat				
		Udział w edukacji i szkoleniach	Wskaźnik zatrudnienia	Stopa bezrobocia
Udział w edukacji i szkoleniach	rho	1		
	p	.		
Wskaźnik zatrudnienia	rho	,669**	1	
	p	,000	.	
Stopa bezrobocia	rho	-,459*		1
	p	,014		.
Grupa wieku – 55–64 lat				
		Udział w edukacji i szkoleniach	Wskaźnik zatrudnienia	Stopa bezrobocia
Udział w edukacji i szkoleniach	rho	1		
	p	.		
Wskaźnik zatrudnienia	rho	,601**	1	
	p	,001	.	
Stopa bezrobocia	rho	-,331		1
	p	,085		.
Grupa wieku – 50–74 lat				
		Udział w edukacji i szkoleniach	Wskaźnik zatrudnienia	Stopa bezrobocia
Udział w edukacji i szkoleniach	rho	1		
	p	.		
Wskaźnik zatrudnienia	rho	,472*	1	
	p	,011	.	
Stopa bezrobocia	rho	-,416*		1
	p	,028		.

** – Korelacja jest istotna na poziomie 0,01 (dwustronnie), * – Korelacja jest istotna na poziomie 0,05 (dwustronnie).

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych pozyskanych z bazy Eurostat, opracowanie wykonano przy wykorzystaniu pakietu do analiz statystycznych SPSS 21.0.

Podsumowanie

Kształcenie osób dorosłych to zagadnienie kluczowe w polityce UE, głównie dlatego, że obejmuje długi horyzont czasowy, wynoszący 40 lat. Wyniki zaprezentowane w artykule wydają się nie potwierdzać optymistycznych planów UE wobec wyznaczonego w perspektywie 2020 poziomu odniesienia. Zapisany w programie Edukacja i szkolenia 2020 *benchmark* wskazuje, że średni poziom uczestnictwa dorosłych mieszkańców UE w programach uczenia się przez całe życie powinien osiągnąć poziom 15%. Analiza prowadzona na poziomie krajowym pokazuje, że w krajach skandynawskich (Dania, Finlandia Szwecja) oraz Francji, Niemczech, Wielkiej Brytanii postawiony na rok 2020 cel został już osiągnięty. Luksemburg i Austria są bliskie realizacji wyznaczonego przez UE celu. W tym miejscu warto zauważyć, że przy panującej od roku 2007 spadkowej tendencji można oczekiwać, że Zjednoczone Królestwo w kolejnych latach oddali się jednak od przyjętego poziomu odniesienia. Osiągnięcie 15-procentowego udziału dorosłych obywateli jest poważnie zagrożone, konieczne jest zatem podjęcie odpowiednich działań wspierających. Wśród zaleceń dla krajów członkowskich znajdują się m.in. (Europejsko-Latynoamerykańskie Zgromadzenie Parlamentarne, Komisja Spraw Społecznych, Programów Wymian, Środowiska, Edukacji i Kultury, 2011):

1. Zapewnienie środków finansowych, aby umożliwić obywatelom dostęp do edukacji ustawicznej o odpowiedniej jakości.
2. Tworzenie zachęt dla przedsiębiorstw celem motywowania ich do kształcenia pracowników.
3. Większe włączenie osób pozostających poza systemem edukacji a pomocą odpowiednio skonstruowanych narzędzi finansowych. Należy wypracować mechanizmy dostosowane do potrzeb jednostki, mowa przede wszystkim o bezpośrednim wsparciu finansowym, ale i o pośredniej pomocy finansowej realizowanej w formie zachęt podatkowych czy też urlopów przyznawanych na cele edukacyjne.
4. Wspieranie przez państwo procesu tworzenia partnerstw wielostronnych ukierunkowanych na rozwój programów uczenia się przez całe życie.
5. Promowanie kwestii krajowych ram kwalifikacji, które mają silny związek z programami kształcenia oferowanymi dorosłym obywatelom.
6. Tworzenie programów kształcenia dostosowanych do potrzeb i możliwości osób dorosłych, np. szersze wykorzystanie edukacji on-line w ofercie skierowanej do dorosłych, tworzenie programów częściowych celem zmniejszenia obciążenia godzinowego aktywnością edukacyjną. Ułatwienie godzenia życia zawodowego i rodzinnego z edukacją.
7. Ustawiczne kształcenie kadry dedykowanej pracy z dorosłym odbiorcą oferty edukacyjnej.
8. Kampanie informacyjne i promocyjne celem ułatwienia i polepszenia dostępu do oferty skierowanej do osób dorosłych.

9. Wypracowanie mechanizmów ograniczających przedwczesne opuszczanie systemu edukacji.
10. Opracowanie programów monitorowania.
11. Dalszy rozwój koncepcji edukacji drugiej szansy celem zwalczania wykluczenia społecznego.

Bibliografia

1. Cedefop, *Terminology of vocational training policy. A multilingual glossary of an enlarged Europe*, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg 2004.
2. Cedefop, *Terminology of European education and training policy. A Selection of 100 key terms*, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg 2008.
3. Centrum Edukacji, Zabrze, <http://ce.zabrze.pl/upload/projekty/2.Co%20to%20jest%20ET%202020.pdf>.
4. Council of the European Union (2009). *Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training (ET 2020)*. Official Journal of the European Union, C 119, 28.5.2009, pp. 2-10, <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:EN:PDF>.
5. Council of the European Union (2011). *Council conclusions on a benchmark for learning mobility*. Official Journal of the European Union, C 372, 20.12.2011, pp. 31–35. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:372:0031:0035:EN:PDF>.
6. Council of the European Union (2012). *Council conclusions of 11 May 2012 on the employability of graduates from education and training*. Official Journal of the European Union, C 169, 15.6.2012, pp. 11–15. <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:169:0011:0015:EN:PDF>.
7. Dorsett R., Liu S., Weale M., *Economic benefits of lifelong learning*, National Institute of Economic and Social Research, London 2010.
8. European Commission, *Adults in Formal Education: Policies and Practice in Europe*, Eurydice, Brussels 2011, s. 17.
9. European Commission, *An agenda for New Skills and Jobs: A European contribution towards Full Employment*, Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions, COM(2010) 682/3, Brussels 2010.
10. European Commission, *Classification of Learning Activities – Manual*, Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities, 2006, http://www.uis.unesco.org/StatisticalCapacityBuilding/Workshop%20Documents/Education%20workshop%20dox/2010%20ISCED%20TAP%20IV%20Montreal/NFE_CLA_Euro-stat_EN.pdf.
11. European Commission, *Europe 2020, A Strategy for Smart, Sustainable and Inclusive Growth*, COM(2010) 2020 final, Brussels 2010.
12. European Commission, *Progress Towards the Common European Objectives in Education and Training. Indicators and Benchmarks 2010/2011*, SEC (2011) 526, 191, http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/indicators10_en.htm.

13. Eurostat, *Eurostat regional yearbook 2014, Education*, Statistical books, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2014, s. 74.
14. Eurostat, *Employment rates by sex, age and nationality (%)* [lfsa_ergan].
15. Eurostat, *Main GDP aggregates per capita* [nama_10_pc].
16. Eurostat, *Participation rate in education and training by age groups* [trng_aes_101].
17. Eurostat, *Participation rate in education and training (last 4 weeks) by type, sex and age* [trng_lfs_09].
18. Eurostat, *Participation rate in education and training (last 4 weeks) by type, sex, age and educational attainment level* [trng_lfs_10].
19. Eurostat, *Statistics explained, Europe 2020 indicators – education*, http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Europe_2020_indicators_-_education#cite_note-54.
20. Eurostat, *metadata*, http://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/en/trng_aes_esms.htm
21. Ministerstwo Edukacji Narodowej, <https://men.gov.pl/wspolpraca-miedzynarodowa/unia-europejska/edukacja-w-ue.html>.
22. Field J. (2012), *Is lifelong learning making a difference? Research-based evidence on the impact of adult learning*, [w:] D. Aspin, J. Chapman, K. Evans, R. Bagnall (eds.) *Second International Handbook of Lifelong Learning*, Springer, Dordrecht.
23. Komisja Europejska, Komunikat Komisji z dnia 21 lutego 2007 r. – *Spójne ramy wskaźników i poziomów odniesienia dla potrzeb monitorowania postępów realizacji celów lizbońskich w dziedzinie kształcenia i szkoleń* [COM(2007) 0061 wersja ostateczna – nieopublikowany w Dzienniku Urzędowym], <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=uriserv:c11099>.
24. Europejsko-Latynoamerykańskie Zgromadzenie Parlamentarne, Komisja Spraw Społecznych, Programów Wymian, Środowiska, Edukacji i Kultury, *Kształcenie formalne, nieformalne i ustawiczne w Europie i Ameryce Łacińskiej*, Dokument Roboczy, 30.09.2011, http://www.europarl.europa.eu/intcoop/eurolat/committees/social/meetings/2012_11_09_cadiz/work_doc_ep/872167pl.pdf.
25. Löfgren J., Svenning A., (2009), *Paper on the AES Pilot*, Statistics Sweden.
26. Rada Europy, *Konkluzje Rady z dnia 12 maja 2009 r. w sprawie strategicznych ram Europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia („ET 2020”)*, Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej, (2009/C 119/02), [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528\(01\)&from=PL](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528(01)&from=PL).
27. Rada Europy, *Konkluzje Rady z dnia 12 maja 2009 r. w sprawie strategicznych ram Europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia („ET 2020”) (2009/C 119/02)*, Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej, C 119/2, 28.05.2009, <http://men.gov.pl/wp-content/uploads/2014/01/konkluzje.pdf>.
28. Rada Europy, *Konkluzje Rady z dnia 26 listopada 2012 r. pt. „Kształcenie i szkolenie a strategia Europa 2020” – rola kształcenia i szkolenia w naprawie gospodarczej, we wzroście gospodarczym oraz w pobudzaniu zatrudnienia*, Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej, 2012/C 393/02, s. 6, http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2012.393.01.0005.01.POL.
29. Rada Europy, *Konkluzje Rady w sprawie roli kształcenia i szkolenia w realizacji strategii „Europa 2020”*, Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej, 2011/C 70/01, 4.3. 2011, s. 2, [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52011XG0304\(01\)&from=PL](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52011XG0304(01)&from=PL).

30. Rosenblatt B., (2009), *Adult education and training in comparative perspective – understanding differences across countries*, TNS Infratest Sozialforschung, Monachium.
31. Vero J., *From the Lisbon Strategy to Europe 2020: the Statistical Landscape of the Education and Training Objectives Through the Lens of the Capability Approach*, Social Work and Society, International Online Journal, Vol 10, No 1 (2012), <http://www.socwork.net/sws/article/view/296/623>.

Lifelong learning of adult citizens in the EU in the view of Europe 2020 growth strategy

Key words: Strategy Europe 2020, Education and Training 2020 (ET2020), lifelong learning, EU, Labour Force Survey (LFS), Adult Education Survey (AES).

Summary: Education and vocational training compose a broader perspective which is lifelong learning. Adult learning is characteristic for the contemporary world and plays an important role in EU's economic and social strategies. The aim of the following article is to provide a concise account of achievements and changes in the field of education and training in the EU that took place in the past 10 years, with special attention given to discrepancies between the Member States. The crucial part is devoted to the analysis of statistical data reflecting educational activity of EU citizens over the last decade.

The article presents empirical approach, the source of statistical data used in the article is European Statistical Office (Eurostat) reports. The main source of statistical data concerning lifelong learning in EU consists of three surveys carried out primarily in member states: EU Labour Force Survey (LFS), Adult Education Survey (AES) and Continuous Vocational Training Survey (CVTS). The first two aforementioned will be used for drawing conclusions from comparative analysis.

The most significant conclusion that may be drawn from the following analysis is reinforcing the position of education and training in the EU policy. Educational and training activity of EU members is constantly growing and is assumed to achieve 15% rate in adult learning participation for the population aged 25–64 (target value for 2020).

Dane do korespondencji:

Dr Elżbieta Roszko-Wójtowicz

Katedra Statystyki Ekonomicznej i Społecznej

Wydział Ekonomiczno-Socjologiczny

Uniwersytet Łódzki

e-mail: eroszko33@gmail.com

RECENZJE

Tetyana Kloubert: *Aufarbeitung der Vergangenheit als Dimension der Erwachsenenbildung. Polnische, russländische und ukrainische Perspektive*, Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main 2014.¹

Książka jest atrakcyjną propozycją dla badaczy identyfikujących się z pedagogiką, a zwłaszcza andragogiką porównawczą. Metodologiczna samoświadomość tej dyscypliny naukowej jest nadal w fazie konstituowania się; ciągle jeszcze poszukuje ona swojego miejsca pośród nauk, poprzez próby określenia sobie tylko właściwego przedmiotu badań i systemu opisujących go pojęć oraz metod badawczych. Jest w tej dyscyplinie miejsce dla tych, którzy badania opierają na ścisłym rygorze metodologicznym i metodach ilościowych, jak i tych, którym bliżej do nurtu humanistycznego, intuicyjnego, szukającego oparcia w badaniach historyczno-filozoficznych (por. Pachociński 1998, s. 55–63). Gdzie lokuje się recenzowana publikacja? To studium porównawcze stanowi unikatowy przykład powiązania metody empirycznej z intuicją, refleksją, osobistym osądem w poszukiwaniu wiedzy, w zrozumieniu kultur i systemów oświatowych w innych krajach. Jego celem jest, po pierwsze, wzbogacenie niemieckiego dyskursu poprzez włączenie do debaty wątków i doświadczeń poczynionych na polu politycznej edukacji dorosłych w trzech krajach Europy Środkowo-Wschodniej (Polska, Rosja i Ukraina). Po drugie, studium stanowi próbę przybliżenia niemieckiemu odbiorcy sporów na temat przeszłości prowadzonych w Europie Środkowo-Wschodniej.

Wychodząc z założenia, że rzeczywistość społeczną najlepiej rozumieją zaangażowani w nią aktorzy, Autorka przeprowadziła 91 wywiadów z ekspertami edukacji politycznej dorosłych w Polsce, Rosji i Ukrainie. Zgodnie z założeniami teorii ugruntowanej, zastosowała metodę porównawczą obejmującą wiele przypadków, co pozwoliło na wygenerowanie kategorii ogólnych i opisanie procesów społecznych wpływających na kształt edukacji politycznej w badanych krajach, zwłaszcza ten obszar edukacji politycznej, w ramach którego zachodzą procesy uczenia się prowadzące do „przepracowania” przeszłości, zrozumienia wydarzeń historycznych istotnych z perspektywy kształcenia świadomości narodowej i postaw obywatelskich adekwatnych do kultury politycznej demokratycznego społeczeństwa.

¹ Tetyana Kloubert: *Przepracowanie historii jako kontekst edukacji dorosłych. Perspektywa polska, rosyjska i ukraińska*, Wydawnictwo Peter Lang, Frankfurt am Main 2014.

Bezsprzecznie atutem książki jest jej przejrzysta i klarowna struktura. „Wprowadzenie teoretyczne” stanowi obszerne kompendium wiedzy na temat aktualnego stanu badań nad obrachunkiem z przeszłością w wymiarze historycznym, politycznym, prawnym, artystyczno-kreatywnym, społecznym, antropologiczno-filozoficznym i pedagogicznym. W kolejnej części książki następuje przedstawienie i analiza danych z trzech krajów. Analogiczna budowa podrozdziałów dotyczących sytuacji w badanych państwach i wartościowanie określonych działań i tendencji przez pryzmat identycznych kryteriów sprzyjają zrozumieniu omawianych zjawisk społecznych i perspektywie porównawczej. Główne pytania badawcze dotyczą kwestii stosunku do przeszłości w procesie transformacji społecznej, zwłaszcza w odniesieniu do kategorii, jak: rozumienie pojęcia demokracji, integracja społeczna i samoświadomość pedagogiczna. Po wyczerpującej prezentacji danych i ich analizie porównawczej, Autorka formułuje szereg rekomendacji dla pracy pedagogicznej w obszarze obrachunku z przeszłością.

Badanie niewątpliwie spełnia wymogi stawiane studiom porównawczym; jest w nim analiza wzajemnych relacji między społeczeństwem a oświatą, wykorzystująca dane międzykulturowe i dążąca do odkrycia zasad i regularności badanych zjawisk. Autorka wskazuje na złożoność relacji między oświatą a cechami struktury społecznej i uczula czytelnika na zespół warunków wpływających na różnorodność podejść i sposobów obrachunku z przeszłością.

Badania zrealizowane w Polsce objęły osiem kobiet i czternastu mężczyzn pracujących w instytucjach edukacji dorosłych w Gdańsku, Warszawie i Krakowie lub okolicach tych miast. Czternastu respondentów przekroczyło 50. rok życia, pozostali byli młodsi. Wywiady przeprowadzono w 2009 roku, który, jak podkreśla Autorka, obfitował w ważne wydarzenia, inspirujące do refleksji historycznej. Były to: 70 rocznica wybuchu II wojny światowej, 65 rocznica Powstania Warszawskiego oraz 20 rocznica pierwszych częściowo wolnych wyborów w Polsce i powstania pierwszego niekomunistycznego rządu w rozpadającym się bloku wschodnim. Polscy respondenci reprezentowali następujące instytucje: uniwersytet ludowy, Uniwersytet Trzeciego Wieku, Instytut Pamięci Narodowej (cztery osoby), organizację kombatancką, Towarzystwo Historyczne, studenckie koło historyczne, organizacje pozarządowe (cztery osoby), Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli (dwóch respondentów), młodzieżowy ośrodek edukacji, centrum spotkań edukacyjnych oraz muzea i miejsca pamięci (trzy osoby). Jak objaśnia Autorka, w połowie tych instytucji obrachunek z przeszłością nie stanowi głównego nurtu działalności; w pozostałych jest zintegrowany z edukacją obywatelską lub edukacją międzykulturową. Mimo to, przeprowadzenie badań w Polsce okazało się znacznie łatwiejsze niż w pozostałych krajach, gdyż „sieć instytucji edukacji dorosłych i młodzieży w Polsce jest znacznie bardziej rozbudowana niż ma to miejsce w Rosji czy Ukrainie” (s. 160). Wywiady z respondentami przeprowadziła Autorka z dużą wnikliwością i znanstwem polskiej historii. Poznała

opinie badanych, nawiązując do wydarzeń i faktów historycznych, które odegrały istotną rolę w procesie budowania tożsamości narodowej; jak: rozbiór Polski, okres II Rzeczypospolitej, II wojna światowa, Katyń, Armia Krajowa, Powstanie Warszawskie, Holokaust, Jedwabne, wysiedlenia, Akcja Wisła, Poznań 1956, stan wojenny, Okrągły Stół i inne.

W kontekście historycznym pojawiają się w publikacji kontrowersyjne sformułowania, jak choćby postawienie ukośnika, czyli znaku alternatywy, między zagładą Żydów w czasie II wojny światowej a Pogromem w Jedwabnem lub stwierdzenie: „**Niemiecka okupacja (znalazła) w postaci antysemickiego nastroju w Polsce żyzną glebę dla planowanej zagłady Żydów. Bez licznych kolaborantów, szpiclów i biernych obserwatorów nie mógłby sprawnie przebiec proces zagłady**” (s. 134).

Czy nasze emocjonalne reakcje na tego typu wypowiedzi świadczą o „poczuciu winy za nierozliczenie się z własną historią”, jak twierdzi Jan Tomasz Gross? (2015, s. 20). Kwestia współodpowiedzialności za zbrodnię Holokaustu powraca w demokratycznej Polsce wciąż na nowo, czy przy okazji konfliktu wokół krzyży na oświęcimskim żwirowisku, czy kolejnych prowokacji dziennikarzy lub potknięć polityków. Wywołuje burzliwe spory wynikające z podziałów światopoglądowych, odmiennego stosunku do przeszłości, różnic w ocenie polskiego społeczeństwa i polskiej tradycji. W pamięci zbiorowej temat ten zapewne długo jeszcze pozostanie kwestią otwartą, niezapomnianą, być może nigdy nie doczeka się narodowej ugody. Czy jednak porozumienie ponad podziałami jest tu najważniejsze? „Demokracja nie może opierać się na wierze w konsensus, który będzie odpowiadać wszystkim lub większości społeczeństwa. Pluralizm opinii i poglądów zakłada ich wielość, dlatego równoczesne dążenie do poszukiwania ‘złotego środka’ jawi się jako demokratyczna sprzeczność” (Przybylski 2014, s. 46). Bardziej istotne niż zgoda i jednomyślność w ocenie historii są przerwane milczenie i coraz bardziej powszechne przekonanie o tym, że oddalanie, pomniejszanie czy bagatelizowanie niesławnych zdarzeń nie służy nikomu, podobnie jak nikomu nie służą napastliwe oskarżenia czy próby generalizacji i przerzucania się obwinieniami. Niestety *niechlubne karty z naszej historii, od lat prowokujące zaciekle spory, są żywiej dyskutowane przez media i w łonie polskiej inteligencji niż w obrębie instytucji oświatowych*. Konfrontacja z trudną przeszłością potrzebuje czasu, spokoju, otwartości i dojrzałości. Edukacja dorosłych stanowi doskonałą platformę do trudnych rozmów o zawitych momentach w narodowej historii, jednak współcześnie ani społeczeństwo nie sygnalizuje takiej potrzeby, ani instytucje edukacji dorosłych nie rozwijają strategii marketingowych, które mogłyby rozbudzić społeczny dialog. *Bezsprzecznie edukacja polityczna – edukacja obywatelska, edukacja jako pamięć przeszłości, edukacja wyjaśniająca współczesność poprzez odniesienie do historii – wnosi nieoceniony wkład w rozwój społeczeństwa obywatelskiego, w budowę sprawiedliwości społecznej i demokracji, w której nie ma przyzwolenia na mowę nienawiści, rasizm*

i ksenofobię. Tym bardziej trudno się pogodzić z jej marginalną rolą w polskiej edukacji dorosłych.

Autorka książki wyjaśnia, iż działania w ramach edukacji politycznej w systemach oświatowych Polski, Rosji i Ukrainy mają raczej sporadyczny, chaotyczny i często amatorski charakter. Daleko im od stopnia instytucjonalizacji i profesjonalizacji, jakim może poszczycić się niemiecka edukacja dorosłych. Trudno z tą oceną polemizować. Zastanawia, czy w ogóle wypowiedzi respondentów, w wielu przypadkach raczej tylko okazynie pracujących z osobami dorosłymi, można traktować jako reprezentatywne dla edukacji dorosłych. Niektóre z nich wołają wręcz o pomstę do nieba, przykładowo, opinia polskiego rozmówcy: „Ze starego systemu pozostało u nas przekonanie, że tylko edukacja formalna ma sens” (s. 233). Z pewnością nie upoważniają tego rodzaju jednostkowe wypowiedzi do wysnuwania generalizujących wniosków. Szkoda również, że w przebogatej bibliografii recenzowanej książki nie można doszukać się choćby kilku poważnych opracowań podejmujących – z perspektywy pedagogiki dorosłych tych trzech krajów – kwestię edukacji politycznej, obywatelskiej czy edukacji dla demokracji. Polskie piśmiennictwo pedagogiczne oferuje duży wybór wartościowych publikacji, które mogłyby rzucić światło na współcześnie dyskutowane koncepcje i dylematy związane z tym obszarem edukacji (np. publikacje T. Przyszczykowskiego, E. Potulickiej, J. Rutkowiak, Z. Kwiecińskiego, B. Śliwerskiego, A. Wiłkomirskiej). Kloubert cytuje głównie nazwiska historyków, filozofów i socjologów (L. Kolarska-Bobińska, Z. Krasnodębski, M. Król, I. Krzemiński, K. Ruchniewicz, P. Śpiewak i in.).

Mimo wspomnianych deficytów polskiej edukacji politycznej, z badań wyłania się całkiem pozytywny obraz obrachunku Polaków z przeszłością. Autorka uwypukla kilkanaście cech prowadzonej w naszym kraju debaty:

1. Obrachunek z komunizmem nastąpił w Polsce na drodze relatywnie długiej refleksji, był bardziej intensywny, bardziej bezkompromisowy i konsekwentny niż w innych państwach regionu;
2. Refleksja nad przeszłością towarzyszyła Polakom także w czasach socjalistycznych, nawet jeśli punkt kulminacyjny osiągnęła w latach przełomu ustrojowego;
3. Stosunek do przeszłości stanowił w pierwszych latach przełomu kluczową rolę w procesie kształtowania się świadomości grup i ruchów społecznych w Polsce;
4. Obrachunek z komunistyczną przeszłością był silnie naznaczony debatą o Służbie Bezpieczeństwa PRL i jej tajnych współpracownikach;
5. Edukacja dorosłych, zaangażowana w obrachunek z przeszłością, ma charakter heterogeniczny; jest pluralistyczna w odniesieniu do dyskursów, grup uczestników, orientacji politycznych, osób prowadzących, metod i treści i jest wolna od nacisków ideologicznych;
6. Polska pedagogika sięga w poszukiwaniu tożsamości do ponadczasowych wartości i uniwersalnych prawd, zwłaszcza propagowanych w okresie II Rzeczypospolitej;

7. Deficyt występuje w obszarze teoretycznych podstaw edukacji dorosłych zorientowanej na obrachunek z przeszłością; osoby pracujące w tej dziedzinie bazują na teoriach wypracowanych przez inne nauki;
8. Polską specyfiką jest obrachunek z przeszłością w historycznych miejscach pamięci, dysponujących centrami edukacyjnymi;
9. Debaty nad przeszłością są zdominowane przez poszukiwanie tożsamości narodowej, która oscyluje między tradycją europejską a narodową;
10. Edukatorzy dorosłych promują w swojej działalności edukacyjnej wizerunek Polski jako ogniwa spajającego Europę Zachodnią ze Wschodnią;
11. Ważne miejsce w debacie o przeszłości zajmują aspekty moralne, zwłaszcza pragnienie sprawiedliwości, przełamanie milczenia i oddanie honoru ofiarom reżimów;
12. Zadanie edukacji (samokształcenia i edukacji instytucjonalnej) polega, zdaniem polskich edukatorów dorosłych, na przywołaniu pamięci, zwłaszcza włączeniu refleksji nad wydarzeniami z przeszłości do debat dotyczących spraw aktualnych;
13. Obrachunek z przeszłością ma w polskich instytucjach edukacyjnych charakter otwartej debaty, dopuszczającej różne głosy, światopoglądy i postawy. Nie ma w rozmowach pouczenia ani presji ideologicznej, jest natomiast przestrzeń umożliwiającą refleksję nad własnym stosunkiem do przeszłości. Tylko nieliczni respondenci rozumieli pracę edukacyjną nad przeszłością jako patriotyczny obowiązek poszukiwania winnych cierpień i klęsk narodowych;
14. Celem pracy edukacyjnej jest wytworzenie dystansu do wydarzeń historycznych, zapobiegającego napastliwemu, wrogiemu i ślepemu stosunkowi do sprawców, niemniej nie chodzi o zapomnienie czy przekreślenie przeszłości;
15. Wśród edukatorów dorosłych panuje daleko idący konsensus odnośnie polskiej państwowości, niepodległości, oceny II wojny światowej i ruchu „Solidarność”. Rozbieżności dotyczą głównie lustracji, otwartości na Europę i kraje sąsiedzkie.
16. Edukatorzy dorosłych przyjmują pozycje bazujące na mocnych argumentach pedagogiczno-andragogicznych, świadczące o ich refleksyjności i silnym zaangażowaniu w obrachunek z przeszłością (s. 282–287).

Niektóre z tych tez mogą budzić kontrowersje wśród znawców problematyki. Niewątpliwie kwestia obrachunku z przeszłością w ramach edukacji dorosłych wymaga naukowego zgłębienia i zainteresowania praktyków edukacji dorosłych.

Z kolei badanie w Rosji skłoniło Autorkę do zdecydowanego odrzucenia tezy głoszącej, iż w tym kraju w ogóle nie realizuje się ofert z zakresu edukacji obywatelskiej i politycznej. Wśród rosyjskich respondentów znaleźli się przedstawiciele organizacji pozarządowych oraz osoby zatrudnione w miejscach pamięci narodowej, postrzegające siebie w opozycji do rządu i forsowanej przez

władze polityki. Wydźwięk ich działalności jest, zauważa Autorka, niewielki i nie wywiera wpływu na opinię publiczną, która nie szczędzi pod ich adresem brutalnej krytyki („oszczercy”, „piąta kolumna”, „szpiedzy”, „szakale”, „zdrajcy”) (s. 288). Ogółem Autorka poddała analizie 47 wywiadów (25 respondentów nie przekroczyło 50 roku życia, pozostali byli starsi), przeprowadzonych w czterech regionach: po pierwsze, w wchodzącej w skład Federacji Rosyjskiej, Republice Komi, leżącej po zachodniej stronie gór Ural, w północno-wschodniej, europejskiej części Rosji. Wybór padł na ten region ze względu na jego szczególnie dramatyczną historię w okresie Związku Radzieckiego; mieszkańcy byli narażeni na drastyczne formy terroru w czasach stalinowskich; funkcjonowały tam ponadto liczne obozy pracy przymusowej – gułagi. Po drugie, badaniami objęto region wokół miasta Perm u stóp gór Ural, który niegdyś stanowił ważny punkt na mapie radzieckiego systemu obozów. Obecnie Perm jest dużym ośrodkiem naukowym, kulturalnym i administracyjnym. Jego mieszkańcy słynną z stosunkowo silnego zaangażowania obywatelskiego. Nieopodal Perm znajduje się jedyne w Rosji muzeum gułagu. Wreszcie badania przeprowadzono także w Moskwie i Petersburgu, uchodzącym za centrum myśli liberalnej. Obraz, który wyłoniła analiza wywiadów, jest – jak podkreśla Badaczka – silnie zróżnicowany. Jest w Rosji miejsce dla rzeczników praw człowieka i edukacji obywatelskiej, otwarcie upominających się o rzetelny obrachunek z historią (działacze organizacji pozarządowych, po części również nauczyciele akademicki); dla zwolenników instrumentalnej pracy oświatowej nad przeszłością gloryfikujących posłuszeństwo i solidarność z państwem (głównie pracownicy instytucji państwowych, jak biblioteki, muzea, także środowiska naukowe i partyjne), wreszcie także dla osób odkładających obrachunek z historią na przyszłość, tłumaczących swoją powściągliwość pilniejszymi zadaniami w teraźniejszości (zarówno działacze organizacji pozarządowych, jak i pracownicy instytucji państwowych). Zasadniczo, edukacja obywatelska i obrachunek z przeszłością mają w Rosji charakter niszowy. Przyczyną ich marginalizacji jest, zauważa Autorka, deficyt w sferze instytucjonalnej; brakuje miejsc, które mogłyby forsować dialog społeczny o przeszłości, co z kolei wynika z konsekwentnej polityki państwa, dążącej do wzmocnienia „ortodoksyjnego”, bezrefleksyjnego patriotyzmu, wolnego od wszelkich pierwiastków krytycyzmu wobec władzy. Zamiarom elit rządzących sprzyja pełen nostalgii stosunek obywateli Rosji do ZSRR i wrogie nastawienie wobec wszystkich tych, którzy reprezentują inne stanowiska (demokratyczny Zachód, NATO). O ile stalinizm i represje państwowe w przeszłości pojawiają się w kontekście pamięci ofiar, o tyle oprawców i własny wkład w wydarzenia dziejowe, w tym także kwestię współodpowiedzialności pomija się milczeniem. W konkluzji Autorka wymienia pięć deficytów, stojących na przeszkodzie obrachunkowi z przeszłością w Rosji: 1) brak społecznego konsensusu w sprawie koncepcji, treści i wartości edukacji obywatelskiej, 2) brak metodyki pracy oświatowej nad przeszłością, 3) brak wspieranej przez państwo

sieci instytucji oświatowych, 4) brak edukatorów dorosłych (profesja jest w Rosji niemal nieznana) oraz 5) brak środków finansowych.

W Ukrainie badania objęły 25 respondentów reprezentujących zarówno tradycyjne instytucje, prowadzące działalność oświatową jeszcze w czasach Związku Radzieckiego, jak i organizacje powstałe po odzyskaniu przez państwo niepodległości. Podobnie jak w Rosji, także w Ukrainie obrachunek z przeszłością nie pojawia się w debatach publicznych; nie jest przedmiotem zainteresowania mediów, instytucji kultury ani środowisk akademickich. Nieliczne działania podejmowane pod hasłem przywrócenia pamięci historycznej ignorują kwestię winy, niwecząc szanse na krytyczny dialog i refleksję nad własnym udziałem w historii. Kurs na umocnienie państwowości ukraińskiej postuluje zadośćuczynienie za czasy komunistyczne i krzywdy poniesione na skutek radzieckiej opresji. Nie ma w nim miejsca na zwrócenie się ku własnym niechlubnym działaniom, nawet jeśli ich bagatelizacja niweczy pojednanie z krajami sąsiadującymi. Autorka nie stwierdziła znaczących różnic w podejściu do demokracji i obrachunku z historią edukatorów dorosłych pracujących w sektorze państwowym i organizacjach pozarządowych. Łączy ich krytyczny dystans do dziedzictwa epoki sowieckiej, zaangażowanie w popularyzację reguł demokracji oraz trzeźwa ocena barier przekreślających szanse na urzeczywistnienie procesów edukacyjnych na szerszą skalę. W wywiadach doszedł jednak do głosu sztuczny podział państwa na Ukrainę wschodnią i zachodnią, generowany m.in. przez dwa modele pamięci historycznej. Wymusił on na respondentach przyjmowanie postaw ambiwalentnych i balansowanie pomiędzy tzw. patriotyzmem a zdradą, czy sprzedaniem się, co skutkuje ograniczeniem ich pedagogicznej wolności i zaniechaniem prawdziwie głębokich, wnikliwych dyskursów na tematy polityczne i historyczne. Jedynie badani ze Lwowa kategorycznie odcięli się od wszelkich haseł nacjonalistycznych, wypowiadając się za otwartością, tolerancją i współpracą Ukrainy z Unią Europejską. Respondenci z Doniecka wskazali na konflikty z otoczeniem i izolację społeczną jako konsekwencję swoich prób zainicjowania dialogu na temat ukraińskiej przeszłości i kulturowych wartości Europy.

Publikacja daje niewątpliwe wgląd w światy społeczne osób (w różny sposób) zaangażowanych w edukację polityczną w trzech państwach Europy Środkowo-Wschodniej. Swoje światy społeczne postrzegają na wskroś subiektywnie – przez pryzmat własnych doświadczeń życiowych i światopoglądów. Daleko im do profesjonalnej refleksji andragogicznej, mimo to ich wypowiedzi pozwalają czytelnikowi na poznanie praktyki politycznej pracy oświatowej, w której badani uczestniczą. To studium trzech przypadków ma jeszcze kilka innych walorów. Pomaga w zrozumieniu procesów obrachunku z przeszłością jako długofalowych procesów uczenia się rozpościerających się na obszar edukacji formalnej, pozaformalnej i nieformalnej i z całą wyrazistością pokazuje znaczenie edukacji dorosłych na drodze do społecznienia i demokratyzacji życia, rozwoju aktywności i odpowiedzialności obywatelskiej oraz globalnego porozumienia i solidarności.

Przy tak imponującej objętości książki (719 stron) niedorzecznością jawić się może każda uwaga recenzenta, sugerująca nieobecność innych jeszcze wątków, niemniej – z całym poszanowaniem zamysłu badawczego Autorki – szkoda, że nie włączyła do swojego projektu także perspektywy wschodnio-niemieckiej. Jej uwzględnienie uczyniłoby całe dzieło bardziej kompletnym i zwiększyło jego praktyczną użyteczność. Jednym z głównych celów pedagogiki porównawczej jest przecież umożliwienie lepszego zrozumienia własnego systemu oświaty i wgląd w oświatowe struktury i praktyki, kulturę, tradycję i szersze tło społeczne, którego oświata jest częścią. Ten deficyt odczuć może niemiecki czytelnik. Z perspektywy polskiej, bogate doświadczenia Niemców w dziedzinie obrachunku z przeszłością są godne uwagi jako świadectwo intensywnej, efektywnej, rzetelnie ugruntowanej teoretycznie pracy oświatowej na rzecz przezwyciężenia totalitaryzmu w życiu publicznym, politycznym i kulturalnym, wspierania demokracji, pokoju i porozumienia między narodami, jednak płynące z nich inspiracje mogą tylko fragmentarycznie posłużyć polskim reformatorom i praktykom edukacji dorosłych. Zbyt wielkie są różnice między obszarami edukacji politycznej w obu krajach; począwszy od infrastruktury i środków materialnych po koncepcje ofert edukacyjnych. Podczas gdy w debacie niemieckiej kontrast sprawca – ofiara nie budzi w kontekście zbrodni nazistowskich wątpliwości, o tyle w Polsce (także w innych krajach Europy Środkowo-Wschodniej) w kwestii odpowiedzialności czy współwiny pozostaje nadal wiele otwartych, niewyjaśnionych wątków, budzących żywe emocje i zażarte spory.

Publikacja Tetyany Kloubert zawiera sporo kontrowersyjnych tez. Czy w ogóle można dziś mówić w przypadku Polski, Rosji i Ukrainy o krajach transformacji ustrojowej, która dotyczy, w powszechnym rozumieniu, trzech obszarów: „Pierwszym są przemiany polityczne, w tym zwłaszcza budowa nowoczesnych ustrojów państwowych, opartych na zasadach demokracji, praworządności, swobód obywatelskich i poszanowania praw człowieka. Drugim są przemiany gospodarcze, w tym zwłaszcza budowa gospodarki rynkowej, opartej o zasady konkurencji i dominacji własności prywatnej. Trzecim są przemiany w międzynarodowej współpracy politycznej i gospodarczej krajów regionu, w tym zwłaszcza reorientacja polityki zagranicznej i bezpieczeństwa oraz integracja polityczna i gospodarcza z Europą Zachodnią i instytucjami europejskimi i euroatlantyckimi” (por. Rosati 2002, s. 7). W świetle powyższych kryteriów zachodzące w Polsce, Ukrainie i Rosji przekształcenia rzeczywistości społecznej nie pozwalają już ująć się pod jednym wspólnym mianownikiem. Aneksja Krymu i konflikt zbrojny na wschodzie Ukrainy, destabilizujący światowy ład, pokazuje, że Władimir Putin przekroczył granicę między silną prezydenturą a otwarciem totalitarnym ustrojem politycznym. Sytuacja w Rosji jest w 2015 roku zgoła inna niż w roku 2009, w którym przeprowadzono badania. Jest to kolejny przykład uwidaczniający specyfikę badań

porównawczych w edukacji dorosłych: ich rezultaty szybko ulegają dezaktualizacji. Przedawnienie wynika w tym przypadku nie tyle z dynamiki przeobrażeń oświaty podlegającej permanentnemu procesowi reform, ile z systemowego kryzysu, z erupcji nacjonalizmu ubranego w pojęcie patriotyzmu, odejścia od fasadowej demokracji w autorytarny reżim i powrotu do mobilizacyjnego modelu społeczno-gospodarczego ZSRR. Podczas gdy w 2009 roku można było jeszcze ufać w liberalno-demokratyczny ustrój Rosji i jej aspiracje do budowy społeczeństwa obywatelskiego, obecnie nie ma już złudzeń. Rosja ze swoją represyjną polityką wewnętrzną i agresywną strategią międzynarodową znajduje się na drodze do szowinizmu, reaktywowania radzieckich standardów obronnych, jednolitej wykładni historii, karania niepokornych i wrogów (kto nie z Putinem, ten przeciwko Rosji). Nie ma dziś w tym kraju przyzwolenia na myślenie niezależne, w kategoriach demokracji i poszanowania praw obywatelskich, na edukację polityczną i obrachunek z przeszłością. Wyniki badań zaprezentowane w książce mają aktualnie wartość głównie historyczną; pokazują Rosję w pewnym momencie dziejowym. Autorka prognozowała: „Obrachunek z przeszłością (...) może przybrać postać dialogu społeczeństwa obywatelskiego albo też formę nacjonalistyczno-ksenofobiczną – jedno i drugie może dziać się pod przykrywką patriotyzmu” (s. 447). Jeszcze jeden argument przemawiający za nieodzownością mądrej, odpowiedzialnej edukacji politycznej: Może pomóc nie tylko w rozpoznaniu zakusów totalitarnej władzy, ale także innych, nieprzewidywalnych, a w każdych czasach możliwych zagrożeń. „(...) systemy edukacyjne poszczególnych krajów są w pewnym stopniu taką ziemią, na której wyrastają zarówno losy jednostek, jak i całych narodów...” (Průcha 2004, s. 19).

Polecam książkę czytelnikom, którzy interesują się edukacją polityczną, historią i życiem społeczno-politycznym Europy Środkowo-Wschodniej, a przede wszystkim pasjonatom międzynarodowych badań porównawczych w edukacji dorosłych. Książka jest świetnym przyczynkiem zarówno do dyskusji nad teoretyczno-metodologicznymi założeniami tej dyscypliny, jak i społecznym wymiarem edukacji. Jej treść i przesłanie są wyrazem współczesnej myśli pedagogicznej, o której pisze Bogusław Śliwerski: „Jednych nakłania do refleksji nad własnym stylem wychowania czy kształcenia, uczenia się czy pracy nad sobą, innych wręcz uczuła na frazesy, stereotypy, ideologiczne konwencje czy uprzedzenia, a wszystko po to, byśmy zdali sobie sprawę z własnej ograniczoności, potrafili zrozumieć podejście innych do procesów edukacyjnych, dostrzegli odmienne źródła ich stanowienia, a zarazem mogli bronić własnego stanowiska i dostrzec możliwe konsekwencje jego stosowania w praktyce. Pedagogika powinna dzięki swoim analizom i porównaniom czynić trudnym i zobowiązującym do wysiłku to, co wydaje się proste, łatwe czy banalne, ale także uświadamiać nam, że nie wszystkie – a tym bardziej nie tylko – nasze poglądy są słuszne” (Śliwerski 2015, s. 511).

Bibliografia

1. Gross J.T. (2015), [w:] Aleksandra Pawlicka, *Polski problem z Holokaustem*. Wywiad z Janem Tomaszem Grossem, *Newsweek* 18/2015, s. 18–21.
2. Pachociński R. (1998), *Zarys pedagogiki porównawczej*, Warszawa.
3. Průcha J. (2004), *Pedagogika porównawcza. Podręcznik akademicki*, Warszawa.
4. Przybylski B. (2014), *Żaangażowania polityczne młodzieży*, Toruń.
5. Rosati D. (red.) (2002), *Nowa Europa. Raport z transformacji*, Warszawa
6. Śliwerski B. (2015), *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji*, Kraków.

Dane do korespondencji

Dr hab. Ewa Przybylska, prof. UMK

Katedra Edukacji Dorosłych

Wydział Nauk Pedagogicznych

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

e-mail: Ewa.Przybylska@umk.pl

Krystyna Duraj-Nowakowa,
Pisarstwo naukowe: między rzemiosłem a sztuką,
Oficyna Wydawnicza Humanitas, Sosnowiec 2015, ss. 356

Wypada zgodzić się ze stwierdzeniem zawartym w najnowszej i recenzowanej tu książce Profesor Krystyny Duraj-Nowakowej o znamienym tytule *Pisarstwo naukowe: między rzemiosłem a sztuką*, że pisarstwo to trudny i ryzykowny proceder, niejednokrotnie uwarunkowany licznymi czynnikami, niekoniecznie usłany różami, ale rozmaitymi przeszkodami, komplikacjami, naznaczony nie tylko ustawicznymi wątpliwościami intelektualnymi, ale i burzliwymi stanami emocjonalno-motywacyjnymi oraz rozterkami sprawczymi. To niejeden raz liczne katusze towarzyszące próbom zapisania czystej kartki papieru czy internetowego pliku, ale w tym właśnie tkwi jego piękno, a nie tylko trud czy niemoc tworzenia, przy czym za najciekawszy i najurokliwszy uznać można – za Autorką omawianej monografii – pierwszy etap prac pisarskich w postaci poszukiwania literatury źródłowej, czyli tak zwane kwerendy biblioteczne, jak i poznawanie treści i form wybranych publikacji. Jest to bowiem poezja poznawania i etap „przedtwórczy” w przygotowaniach do pisania. Zaś po niej następuje proza, czyli żmudne i trudne oraz pełne wątpliwości rozeznawanie się w stanie wiedzy wybranej problematyki w zamulonym stawie, ba – dzisiaj w nieprzejrystym i nadzwyczaj szerokim i głębokim oceanie publikacji profesjonalnych, aż do czasu osiągnięcia odpowiedniej – wysokiej jakości kwalifikacji i kompetencji pisarskich.

Tak jak tytuł książki zachęca do zapoznania się z jej zawartością, tak i jej treści współcześnie w pełni przekonują o konieczności maestrii pisarstwa naukowego, poprzedzonej czeladniczą wprawą w pisaniu. Tym bardziej że dzisiaj niestety nierzadko dzieje się tak, iż seminaria w szkołach wyższych nie raz z konieczności przeplatają się z elementarzem pisania rozprawek, referatów, sprawozdań, esejów, recenzji i wyrównywaniem zaległości w pisaniu z wcześniejszych szczebli edukacji. Nawet studenci studiów III stopnia mają jeszcze problemy z pisaniem, ale także i osoby, które zdobyły już awans naukowy. Kwestie te są więc niesłychanie ważne, aktualne, a w recenzowanej publikacji zawierają się w takiej to kluczowej tezie, iż napisanie pracy pisemnej to rzemiosło, którego trzeba i można się nauczyć, ale nadto pisanie warto się uczyć, ponieważ w ten sposób – zwrotnie – jednostka uczy się czegoś ponadto.

Książka poprzez celowo zgrany spis rzeczy i związanie treści w układzie wertykalno-horyzontalnym daje solidny i na nowo (niesumatywnie, lecz ponadaddytywnie) odczytany ogład problematyki pisarstwa naukowego. Dzieje się to za sprawą wewnętrznego i spójnego dialogu, jaki Autorka, moim zdaniem, nieprzerwanie toczy z czytelnikiem – czy to już mistrzem, czy jeszcze uczniem². Dążeniem tego dialogu jest podkreślenie wrażliwości na poprawność tworzenia tekstu naukowego, a to poprzez liczne i wyczerpujące wskazówki na ten temat. Jak zabierać się do pisania, jak wykorzystywać dostępne narzędzia (np. język), jak kształtować, precyzować i cyzelować tekst, to pytania, na które celnie odpowiada. Łączy w ten sposób zagadnienia teoretyczne o środkach rzeczowych, warsztatowych i językowych, ze wskazaniem praktycznymi.

Kompozycja książki, poza *Wstępem*, *Zakończeniem* (dyskusją wyników), *Literaturą*, *Wykazem rysunków i tabel* oraz *Uszczegółowionym spisie rzeczy* w języku polskim i angielskim, składa się z pięciu rozdziałów. Rozdział pierwszy wprowadza ogólnie w prolegomena pracy naukowej, a dwa kolejne wskazują już na pierwsze, ale konkretne kroki w podejmowaniu czynności naukowo-badawczych. Zatem rozdział drugi zawiera rady dotyczące zbierania, gromadzenia i zastosowania materiałów oraz zadań przygotowawczych do pisania doniesień naukowych, formułowania tematu pracy, są w nim np. wyjaśnienia na temat relacji między problemem a tematem, tematem a tytułem pracy promocyjnej, między tytułem i tematem pracy a jej tezą itp. Rozdział trzeci o kierowaniu, samokierowaniu i organizacji prac pisarskich jest dopełnieniem dwóch pierwszych rozdziałów książki, obok schematów planowania autorskich prac i konstrukcji utworu/opracowania zawiera opisy kwestii, budowy tekstów rozpraw, postrzeżanej w formie wewnętrznie i zewnętrznie oraz swoistości, odmian i celowego użycia akapitu. Odmienny charakter od omówionych posiadają rozdziały 4. i 5. I tak czwarty jest ilustracją spożytkowania teorii do praktycznej działalności pisarskiej na przykładzie tworzenia sprawozdania naukowego. Natomiast rozdział piąty to już wytyczne do nauki pisania i redagowania oraz korekty tekstów naukowych³. A zawiera on nawet wskazówki do nauki pisania tekstów w szkołach gimnazjalnych i średnich, samokształcenia, kierowanego kształcenia, a więc jest kolejna i ogromna zaleta recenzowanej książki adresowanej ponadto jeszcze do

² Bowiem Autorka książkę tę adresuje do szerokiego grona odbiorców, poczynając od profesorów, kierowników seminariów awansowych, przez doktorów, doktorantów, po magistrantów i licencjantów, czy dyplomantów, lub na odwrót.

³ K. Duraj-Nowakowa nie tylko proponuje, ale i sama stosuje przejrzysty i klarowny opis badanych zjawisk na trzech powiązanych ze sobą poziomach, obejmujących: ustalanie celów poznania, planowanie działań połączone ze zdobywaniem potrzebnych zasobów oraz realizację celów i samokrytykę, a także kontrolę i ocenę rezultatów w ciągu całego cyklu zorganizowanych działań prakseologicznych.

uczniów tych szkół i zarazem kandydatów na studentów, do byłych uczniów a już studentów i do szkolnych polonistów⁴.

Wiedza zawarta w recenzowanej publikacji jest znakomitą podstawą do osiągnięcia własnych, wysokich parametrów jakościowo „przyzwoitej” pracy naukowej. Prezentowane treści mają bowiem – powtórzmy – charakter ponadaddytywny, a zatem także otwarty i dynamiczny w kontekście indywidualnych potrzeb i predyspozycji naukowych i pisarskich. Głęboki akcent, jaki Autorka kładzie na opanowanie (najpierw lub równolegle) rzemieślniczej wprawy w pisanie i redagowaniu pisemnych prac naukowych jest wielce uzasadniony, może zapobiec pułapce postmodernizmu, w którym ani wyćwiczone umiejętności pisarskie, ani nawet maestria pisarstwa naukowego nie tylko wydawać się mogą, ale i stają się nie raz nie tyle fikcyjne, co niepotrzebne. Książka urzeka starannością i pięknem wypowiedzi, w ten sposób stanowi wiarygodny przykład konieczności zachowania w pisarstwie naukowym dobrych tradycji jako podstawy współczesności, zdaje się być odpowiednią przepustką w należycie rozumianą nowoczesność pisarstwa naukowego, w którym jednakowoż ważne jest i to, co się pisze, i to, jak się pisze. W parametryzacyjnej epoce wymagań (nad)produkcji tekstów naukowych, ale też indywidualnych przypadków tak anoreksji, jak i bulimii pisarskiej, zgranie kompetencji instrumentalnych, technicznych i metodycznych z kompetencjami hermeneutycznymi, moralnymi jawi się jako odpowiednia profilaktyka i terapia tej bolączki.

Ze wskazanych powodów godzi się więc rekomendować lekturę recenzowanej książki wskazanym adresatom i to nie tylko na poziomie epistemicznym, ale przede wszystkim epistemologicznym, aby w miarę indywidualnych i/lub grupowych potrzeb wykorzystywać ją podczas prac pisarskich własnych albo kierowanych.

Dane do korespondencji

Dr Barbara Kłasińska

Instytut Pedagogiki i Psychologii

Wydział Pedagogiczny i Artystyczny

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

e-mail: barbaraklasinska@o2.pl

⁴ Ze względu na obniżające się wśród uczniów umiejętności pisarskie takie projekty współpracy nauczycieli akademickich z nauczycielami szkół średnich i młodzieżą, a zwłaszcza opisy konkretnych form współpracy, we współczesnej literaturze przedmiotu należą do rzadkości i z tego powodu są one bardzo istotne oraz znaczące, a także wielce pożądane, zatem godzi się je tutaj specjalnie wyartykułować. Przy okazji odsłaniają kolejny walor książki, otóż treści zawarte w książce mają charakter fachowy i równolegle uniwersalny, świadczą zatem o ogromnym kunszcie pisarskim Autorki, stanowią świadectwo jej głębokiej pasji naukowej, zawodowej i metodycznej w tym zakresie.