

**AKADEMICKIE TOWARZYSTWO ANDRAGOGICZNE**

# **EDUKACJA DOROSŁYCH**

Redaktor prowadząca  
**Agnieszka Stopińska-Pająk**

**PÓŁROCZNIK**

**Nr 1 (76) 2017**



**Warszawa 2017**

## **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

#### **Projekt okładki:**

Marcin Miałkowski

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

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

Copyright by

AKADEMICKIE TOWARZYSTWO ANDRAGOGICZNE  
ISSN 1230-929 X

Współpraca wydawnicza: ITEE – PIB, Radom

## SPIS TREŚCI

|                                                       |   |
|-------------------------------------------------------|---|
| <b>WPROWADZENIE</b> – Agnieszka Stopińska-Pajak ..... | 7 |
|-------------------------------------------------------|---|

### **STUDIA NAD KONDYCJĄ EDUKACJI DOROSŁYCH**

|                                                                                        |   |
|----------------------------------------------------------------------------------------|---|
| <i>Sławomir Chrost</i><br>Człowiek – doświadczenie egzystencjalne i autonarracja ..... | 9 |
|----------------------------------------------------------------------------------------|---|

|                                                                                                               |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <i>Józef Kargul</i><br>„Piotruś Pan” i „wieczna dziewczynka” – w kalejdoskopie odraczania<br>dorosłości ..... | 21 |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|

|                                                                                                                                |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <i>Eleonora Sapia-Drewniak, Jolanta Żarczyńska-Hyla</i><br>Parentyfikacja w rodzinie w doświadczeniach młodych dorosłych ..... | 33 |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|

|                                                                                                                             |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <i>Agnieszka Majewska-Kafarowska</i><br>Doświadczenie starości – rozważania wokół pojęć i zjawisk<br>(nie)oczywistych ..... | 43 |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|

|                                                                                                     |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <i>Emilia Mazurek</i><br>Biograficzne uczenie się i narracyjne uczenie się – ramy teoretyczne ..... | 51 |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|----|

### **WSPÓŁCZESNE KONTEKSTY EDUKACJI DOROSŁYCH**

|                                                                                                          |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <i>Julia Kluzowicz</i><br>Codzienność jako przestrzeń doświadczania dorosłości i zdobywania wiedzy ..... | 67 |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|

|                                                                                                                               |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <i>Monika Sulik</i><br>W poszukiwaniu (od)cieni macierzyńskich doświadczeń – peregrynacje<br>andragogiczno-biograficzne ..... | 79 |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|

### **POSZUKIWANIA BADAWCZE ANDRAGOGÓW**

|                                                                                                                                         |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <i>Aleksandra Litawa, Katarzyna Sygulska</i><br>Postrzeganie i doświadczanie dorosłości przez przedstawicielki<br>różnych pokoleń ..... | 91 |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|

|                                       |     |
|---------------------------------------|-----|
| <i>Anna Marianowska</i>               |     |
| Transmisja młodości w dorosłość ..... | 101 |

|                                                                         |     |
|-------------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>Mariola Markowska-Plebankiewicz</i>                                  |     |
| Młodość wobec starości – doświadczeniem obcości? – raport z badań ..... | 113 |

## **OBSZARY PRAKTYKI ANDRAGOGICZNEJ**

|                                                                                                                              |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>Beata Cyboran</i>                                                                                                         |     |
| Kształtowanie lokalnej polityki publicznej w duchu partycypacji obywatelskiej jako przestrzeń doświadczania dorosłości ..... | 125 |

|                                                            |     |
|------------------------------------------------------------|-----|
| <i>Monika Łozińska</i>                                     |     |
| Refleksyjność czy bezrefleksyjność ściągających studentów? |     |
| Próba odczytania różnych znaczeń zjawiska .....            | 137 |

## **Z HISTORII EDUKACJI DOROSŁYCH**

|                                                                                            |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>Małgorzata Stawiak-Ososińska</i>                                                        |     |
| By w stosownym wieku były – wymagania stawiane pierwszym adeptkom sztuki położniczej ..... | 147 |

## **RECENZJE**

|                                                                                                                           |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>Piotr Konieczny</i>                                                                                                    |     |
| Danilo R. Streck, Euclides Redin, Jaime José Zitkoski (Orgs.), Diccionario. Paulo Freire, CEAAL, Lima 2015, ss. 526 ..... | 155 |

## CONTENTS

|                                                       |   |
|-------------------------------------------------------|---|
| <b>INTRODUCTION</b> – Agnieszka Stopińska-Pająk ..... | 7 |
|-------------------------------------------------------|---|

### **STUDIES ON THE CONDITION OF ADULT EDUCATION**

|                                                                                           |   |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|---|
| <i>Sławomir Chrost</i><br>A human being – existential experience and self-narration ..... | 9 |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|---|

|                                                                                                              |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <i>Józef Kargul</i><br>„Peter Pan” and „the Eternal Girl”: In the Kaleidoscope<br>of Adulthood-Deferral..... | 21 |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|

|                                                                                                                                     |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <i>Eleonora Sapia-Drewniak, Jolanta Żarczyńska-Hyla</i><br>Parentification in the family. From the experience of young adults ..... | 33 |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|

|                                                                                                                                            |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <i>Agnieszka Majewska-Kafarowska</i><br>Experiencing old age – considerations around the concepts<br>and phenomena (not) for obvious ..... | 43 |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|

|                                                                                                     |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <i>Emilia Mazurek</i><br>Biographical learning and narrative learning – theoretical framework ..... | 51 |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|----|

### **CONTEMPORARY CONTEXTS OF ADULT EDUCATION IN POLAND**

|                                                                                               |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <i>Julia Kluzowicz</i><br>Everyday life as a space to adulthood experience and learning ..... | 67 |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|----|

|                                                                                                                                     |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <i>Monika Sulik</i><br>In search of the shadows of maternal experiences – the andragogical<br>and biographical peregrinations ..... | 79 |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|

### **ANDRAGOGUES SCIENTIFIC SEARCHES**

|                                                                                                                                               |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <i>Aleksandra Litawa, Katarzyna Sygulska</i><br>Perception and experiencing of adulthood by representatives of different<br>generations ..... | 91 |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|

|                                       |     |
|---------------------------------------|-----|
| <i>Anna Marianowska</i>               |     |
| Transmission youth to adulthood ..... | 101 |

|                                                                      |     |
|----------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>Mariola Markowska-Plebankiewicz</i>                               |     |
| Youth to old age – experience of alienation? – research report ..... | 113 |

## **AREAS OF ANDRAGOGICAL PRACTICE**

|                                                                                                |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>Beata Cyboran</i>                                                                           |     |
| Participatory creation of local public policy like a place<br>to experience of adulthood ..... | 125 |

|                                                                                                                                |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>Monika Łozińska</i>                                                                                                         |     |
| Reflective or unreflective attractiveness students? Attempt<br>to read the different meanings of the cheating phenomenon ..... | 137 |

## **FROM THE HISTORY OF ADULT EDUCATION**

|                                                                                                                               |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>Małgorzata Stawiak-Ososińska</i>                                                                                           |     |
| <i>So that they would be of the suitable age</i> – requirements towards the first<br>entrants to the midwife profession ..... | 147 |

## **REVIEWS**

|                                                                                                                             |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>Piotr Konieczny</i>                                                                                                      |     |
| Danilo R. Streck, Euclides Redin, Jaime José Zitkoski (Orgs.), Dicionario.<br>Paulo Freire, CEAAL, Lima 2015, ss. 526 ..... | 155 |

## WPROWADZENIE

W bieżącym numerze *Edukacji Dorosłych* głównym przedmiotem rozważań i różnorodnych refleksji są zagadnienia dotyczące kategorii doświadczenia. Problematyka ta, a przynajmniej niektóre jej aspekty, była już podejmowana w poprzednim numerze. W obecnym podejmujemy zarówno dyskurs wokół rozumienia, definiowania i nadawania znaczeń doświadczeniu przez różne grupy ludzi dorosłych, jak też poddajemy analizie różne obszary życia społecznego, które stanowią przestrzeń doświadczenia i doświadczenia dorosłych. Doświadczenie/doświadczenie jest bowiem tą kategorią współczesnej myśli humanistycznej, która pozwala na konceptualizację funkcjonowania człowieka w różnych obszarach życia społecznego. Równocześnie kategoria doświadczenia/doświadczenia jest jednym z bardziej kontrowersyjnych pojęć, różnie interpretowanym w zależności, z jakiej perspektywy naukowej i metodologicznej jest ujmowane.

W prezentowanych tekstach Autorki/Autorzy korzystają i odwołują się do różnych tradycji naukowych ujmowania doświadczenia, jednak ich interpretacje uwzględniają przede wszystkim optykę andragogiczną. Ukazują uwikłanie i polifoniczny charakter doświadczenia dorosłości, sposobów realizowania własnej dorosłości przez dorosłych zarówno na każdym etapie życia, jak też w wypełnianiu różnych ról społecznych, uczestnictwa w wydarzeniach dorosłości, „bycia-w-świecie”, ale przede wszystkim rozumienia, nadawania sensów, wartościowaniu własnych doświadczeń.

Rekomendując aktualny numer, jestem przekonana, iż znajdą w nim Państwo inspiracje do własnych rozważań, ale także do włączenia się w dyskurs nad meandrami doświadczeń dorosłych w płynnej nowoczesności. Wielu autorów publikacji dotyczących doświadczenia zwraca uwagę, iż kategoria ta na nowo została odzyskana dla nauk humanistycznych, a nawet można mówić o „zwrocie doświadczeniowym”. Dobrze, że andragodzy są obecni w tym dyskursie. Badania i analizy doświadczeń oraz uczenia się dorosłych mogą stanowić asumpt do ponownego w andragogice dyskursu dorosłości, adekwatnego do kontekstu społeczno-kulturowego obecnej epoki cywilizacyjnej.

**Agnieszka Stopińska-Pająk**



## STUDIA NAD KONDYCJĄ EDUKACJI DOROSŁYCH

*Sławomir Chrost*

### CZŁOWIEK – DOŚWIADCZENIE EGZYSTENCJALNE I AUTONARRACJA

**Słowa kluczowe:** doświadczenie egzystencjalne, autonarracja, terapia narracyjna.

**Streszczenie:** Niniejszy artykuł jest próbą zwrócenia uwagi na doświadczenie egzystencjalne i autonarrację w życiu człowieka jako bytu wielowymiarowego i rozwijającego się wielokierunkowo.

#### Wstęp

W życiu człowieka można rozróżnić dwa porządki – technologiczny i mitologiczny. Badania naukowe należą do pierwszego z nich, dociekania metafizyczne do drugiego (Kołakowski 2016, s. 166). Niniejszy artykuł jest próbą zwrócenia uwagi na doświadczenie egzystencjalne i autonarrację w życiu człowieka jako bytu wielowymiarowego i rozwijającego się wielokierunkowo.

#### Doświadczenie – podstawy terminologiczne

Termin „doświadczenie” występuje często w mowie potocznej, ale również zajmuje znaczące miejsce w nauce, sztuce oraz religii. Jest to pojęcie wieloznaczne, etymologicznie nawiązujące do czynności poznawczych (wiedza). Łaciński termin *experientia* oznacza umiejętność nabytą doświadczeniem, doświadczenie, biegłość, znajomość czegoś (*Słownik łacińsko-polski 1962*, s. 435–436). W naukach empirycznych (przyrodniczych) terminem „doświadczenie” określa się obserwację naukową i eksperyment. W psychologii za doświadczenie przyjmuje się ogół wiedzy, nawyków, umiejętności, jakie człowiek nabywa, kontaktując się ze światem, i które w ogromnej mierze wyznaczają jego zachowanie. W filozofii doświadczenie może być traktowane jako równoznacznik „bezpośredniego poznania” charakteryzującego się naocznością zmysłową lub

jako rodzaj poznania bezpośredniego czegoś jednostkowego (Stępień 1974, s. 29; Krąpiec 1974, s. 5–16).

W historii myśli ludzkiej nazwa „doświadczenie” występowała w bardzo różnym znaczeniu. Podobnie i dzisiaj istnieją duże rozbieżności co do genezy, struktury, funkcji i zakresu doświadczenia. H.G. Gadamer stwierdza, że *doświadczenie należy do pojęć najbardziej niejasnych* (Gadamer 1965, s. 329). Początkowo oznaczało ono podróż po kraju i poznawanie go. Współcześnie istotę doświadczenia sprowadza się do bezpośredniego kontaktu z rzeczywistością. W sensie ogólnym oznacza *bezpośrednie uchwycenie przez świadomość jakiejś realności* (Słownik teologiczny, s. 138).

Encyklopedia Katolicka KUL-u podaje: *Doświadczenie w sensie ścisłym jest poznaniem bezpośrednim naocznym czegoś jednostkowego jako realnie istniejącego, aktualnie współobecnego ze świadomością poznającą (spostrzeżenie zmysłowe, samoświadomość, percepcja cudzej psychiki) lub niegdyś współobecnego, czyli danego jej w przeszłości (przypomnienie); doświadczenie w sensie szerszym jest poznaniem bezpośrednim i naocznym czegoś jednostkowego, zastanego, lecz niekoniecznie realnie istniejącego (np. świata przedstawianego w estetycznej percepcji dzieła sztuki); doświadczenie w sensie najszerszym jest jakimkolwiek poznaniem bezpośrednim, a więc także percepcją czy intuicją czysto intelektualną (np. Arystoteles, R. Descartes) lub aintelektualną (H. Bergson)* (Encyklopedia Katolicka 1985, s. 153). Podstawowym elementem doświadczenia jest więc bezpośredni kontakt z rzeczywistością.

### **Doświadczenie jako personalistyczny kontakt z rzeczywistością**

Generalnie mówiąc, „doświadczenie” oznacza bezpośrednie zetknięcie się z rzeczywistością. Cechuje je przeżyciowe uczestnictwo w dokonujących się zdarzeniach. Nie chodzi tu tylko o kontakt za pomocą zmysłów. Doświadczenie nie jest odseparowane od wiedzy zaczerpniętej z książek, z opowiadań, z dedukcji. Racjonalizm nie zanegował radykalnie doświadczenia – ograniczył je jednak do bodźców materialnych lub zmysłowych, do czystej recepcji zmysłowej. W rzeczywistości doświadczenie ludzkie jest wyrazem całego kontaktu bezpośredniego z rzeczywistością, całościowym przeżyciem, w którym uczestniczą nie tylko zmysły, lecz także inne władze właściwe człowiekowi, tzn. rozum, wola, afektywność, relacje zewnętrzne. Doświadczenie jest kontaktem „ludzkim” z rzeczywistością – dlatego też ma ono wymiar poznawczy, afektywny i operatywny. Poprzez doświadczenie człowiek styka się ze światem znaczeń, wartości, relacji; ze światem, w którym jest niejako zanurzony. Doświadczenie nie jest jednak zespołem subiektywnych odczuć człowieka, ani też mechanicznym efektem oddziaływania świata na istotę ludzką. Doświadczenie człowieka posiada profil aktywno-osobowy i jest włączone w całość psychofizycznego bytu ludzkiego. Obejmuje ono cały zespół przeżyć związanych z sytuacją ontyczną i aksjologiczną człowieka. Dlatego Stanisław Kowalczyk stwierdza *Integralna koncepcja doświadczenia winna uwzględniać jego wymiar personalistyczny* (Kowalczyk 1983, s. 64).

Doświadczenie ludzkie jest nierozzerwalnie związane z kontaktem i interpretacją. *Doświadczenie zdobywa się przez bezpośredni kontakt z rzeczywistością. Myśleć, mówić, pisać i działać doświadczalnie oznacza w tym wszystkim być realistą. Czymś istotnym dla doświadczenia jest nie tylko bezpośredni kontakt z rzeczywistością, ale swego rodzaju zatrzymanie się przy niej, medytacja, wczucie się i wżycie w nią. Chodzi więc o zetknięcie się z rzeczywistością, ogarnięcie jej całości i wejście w najgłębsze jej pokłady* (Stachel 1973, s. 145–146). Po bezpośrednim kontakcie z rzeczywistością i przeżyciowym uczestnictwie w dokonujących się zdarzeniach kolejnym elementem doświadczenia jest więc krytyczny stosunek do zastanych sytuacji.

Ważną cechą doświadczenia jest jego stabilność. Człowiek, wyrażając swoje doświadczenia, myśli nie tyle o wielkiej ilości spostrzeżeń dokonanych przy pomocy zmysłów, ile o tych wiadomościach, które cechuje stabilność i które wywodzą się z powielanych kontaktów z rzeczywistością. Ponadto rozważając kwestię doświadczenia, nie trzeba koniecznie myśleć o doświadczeniu indywidualnym jednostki, lecz także o doświadczeniu innych osób żyjących lub zmarłych. Można przecież dotrzeć, za pomocą skarbcza kultury ludzkiej, do doświadczenia innych ludzi, do doświadczenia poprzednich pokoleń. Doświadczenie może być powtarzane i eksperymentowane przez różne osoby, w różnych miejscach i w różnym czasie.

Mieczysław Majewski podkreśla, że doświadczenie nie jest prostą sumą różnych elementów, lecz całkowitą kompozycją pozostającą w ciągłym tworzeniu. Doświadczenie jednostkowe staje się bazą doświadczeń społecznych; musi być jednak zobiektywizowane i przekazywane za pomocą symboli (Majewski 1983, s. 86).

Do elementów konstytutywnych doświadczenia, ze względu na swoje znaczenie antropologiczne, należą:

- charakter bezpośredniości, zaangażowania osobistego (widziałem). Nie można mówić o prawdziwym doświadczeniu tylko ze względu na to, co zostało usłyszane, przeczytane. Powinna to być rzeczywistość albo sytuacja przeżyta;
- charakter całościowy (widziałem wszystko). Doświadczenie powinno być przeżyte z pewną intensywnością, w sposób globalny; chodzi o rzeczywistość przeżyta całościowo;
- charakter poznawczy (widziałem wszystko i zrozumiałem). Rzeczywistość zostaje zinterpretowana – odsłania się głębszy wymiar, który nadaje rzeczywistości życiowe znaczenie i umiejscawia konkretne doświadczenie w kontekście całego życia;
- charakter obiektywny (widziałem wszystko i zrozumiałem, co jest ukryte). Rzeczywistość zostaje wyrażona i zobiektywizowana – przeżycie zostaje wyrażone poprzez słowo, gest, ryt itp.; ten przekaz z kolei staje się głębszym wyjaśnieniem i zrozumieniem „tajemnicy” zawartej w doświadczeniu;
- charakter transformacji (widziałem wszystko, zrozumiałem, co jest ukryte i zmieniłem się). Chodzi tu o rzeczywistość przekształcającą – o ile doświadczenie jest głębokie i autentyczne, o tyle staje się przyczyną zmiany samego podmiotu doświadczenia (Alberich 1992, s. 77).

Dwie charakterystyki doświadczenia, a mianowicie kontakt przeżyty z rzeczywistością oraz interpretacja tego faktu (*Enciclopedia filosofica* 1982, s. 239–257), są ze sobą ściśle powiązane i wzajemnie się przenikają. Czyste zaobserwowanie, „czyste” doświadczenia nie istnieją. John Smith stwierdza: *Koncepcja czystego doświadczenia, które jest w pełni samowystarczalne, może być traktowana jedynie jako koncepcja ograniczająca, wskazująca na to, co w rzeczywistości nie może być nigdy osiągnięte. Doświadczenie wymaga interpretacji; co więcej, prowadzi do różnych poglądów na temat przedmiotu spotkania i sposobu interpretacji. Nieunikniona więc jest jakaś forma rozumowania krytycznego* (Smith 1971, s. 19). Zawsze mamy tu do czynienia ze schematami interpretacyjnymi istniejącymi w kulturze, sposobami „odczytywania” rzeczywistości poprzez społeczność żyjącą na danym obszarze i w określonym momencie dziejów. Zakładać więc należy także możliwość pomyłek, błędnych interpretacji, relatywizacji historycznych, kulturowych czy ideologicznych.

Można przeakcentować w doświadczeniu rolę kontaktu bezpośredniego z rzeczywistością do tego stopnia, że aspekt interpretacyjny pozostanie w cieniu. Doprowadzić to może do trzech wariantów:

- kontakt bezpośredni z rzeczywistością pojmowany jest przeważnie pod kątem znajomości intelektualnej. Prowadzi to do sytuacji, w której stany uczuciowe są pomijane;
- kontakt z rzeczywistością jest pojmowany pod kątem emotywno-uczuciowym. Rozumienie doświadczenia zostaje ponownie zawężone. Mówi się o przeżyciu, uczuciu. Termin niemiecki „Erlebnis” oznacza zaangażowanie osobiste z dużym oddźwiękiem uczuciowym. Widać to np. wśród młodzieży, która wiarę utożsamia z silnym przeżyciem uczuciowym, sentymentalnym. Pielgrzymka do Taizé bądź udział w spotkaniu młodych z Ojcem Świętym nazywane są „fajnymi doświadczeniami” wiary. Dla odróżnienia od terminu „Erlebnis” termin niemiecki „Erfahrung” oznacza doświadczenie jako poznanie zmysłowe, a nie mocne uczucie;
- kontakt z rzeczywistością jest pojmowany przeważnie pod kątem operatywnym, pragmatycznym. Doświadczenie wiąże się wyłącznie z działalnością człowieka, z jego czynami.

Można także przeakcentować aspekt interpretacji w doświadczeniu. W tym wypadku zwraca się nadmierną uwagę na aspekt historyczny, sytuację kulturową, relatywność schematów myślowych, uwarunkowania ideologiczne. Prowadzić to może do podważenia prawdziwości i wiarygodności doświadczenia oraz do lekceważenia jego ciężaru gatunkowego (Gevaert 1984, s. 86–88).

## Doświadczenie – rodzaje

Nie sposób mówić o doświadczeniu ludzkim jako o rzeczywistości monolitycznej i nieodróżnicowanej. Doświadczenie ludzkie to rzeczywistość wielowymiarowa i bardzo zróżnicowana. Tradycyjnie odróżnia się doświadczenie wewnętrzne

(ujmuje wewnętrzny świat człowieka) i zewnętrzne (ujmuje poznawczo otaczającą nas rzeczywistość); doświadczenie zmysłowe (uczucie bólu, sytości) i ponadzmysłowe (moralne, artystyczne). W wąskim znaczeniu doświadczenie zawęża się do kontaktu zmysłowego z rzeczywistością. Jest to niewątpliwie ważne i podstawowe, jeśli chodzi o każdą aktywność poznawczą. Nie można jednak przyjąć, zgodnie z duchem empiryzmu, że wiedza zmysłowa jest wyłącznie pojmowana jako różnorodność bodźców fizycznych. W szerszym znaczeniu doświadczenie to całościowa obecność człowieka w kontakcie z rzeczywistością. Zawiera ono w sobie nie tylko kompletny świat zmysłów, lecz także spotkanie z innymi, wolność, solidarność, miłość, nadzieję – ślady transcendencji. Można mówić o doświadczeniu codziennym i doświadczeniu zachodzącym w tzw. sytuacjach granicznych człowieka (w momencie zagrożenia, wobec fenomenu śmierci czy rodzącego się życia, w chwili zachwyty wobec piękna przyrody czy sztuki, w przeżywaniu decydujących wyborów życiowych) (Kowalczyk 1983, s. 73).

Jean Mouroux rozróżnia trzy stopnie doświadczenia (1952):

1. Doświadczenie empiryczne, tzn. bezpośrednie i jeszcze niekrytyczne postrzeganie zmysłowe. Widzimy, że słońce wschodzi i zachodzi, widzimy przejeżdżający pociąg, widzimy barwy itd. Ta forma doświadczenia jest punktem wyjścia wszelkiego poznania, ale zarazem jest bardzo powierzchowna i nieprecyzyjna. Współcześnie zauważamy tendencję odchodzenia od czystego empiryzmu.
2. Doświadczenie eksperymentalne. Do arystoteliczego aksjomatu *Nihil in intellectu nisi in sensu* dochodzi platoński *Nihil in sensu nisi per intellectum*. Dopiero intelektualne naświetlenie doświadczenia zmysłowego nadaje mu wartość poznawczą, a następnie umożliwia nowe doświadczenie. W eksperymentcie nie można mówić o wolności przedmiotu doświadczenia.
3. Doświadczenie eksperienctalne. Chodzi tu o doświadczenie, które uwzględnia elementy duchowe człowieka: intelekt wykraczający poza materię oraz wolność woli pozwalającą na autodeterminację. Charakterystyczny jest tutaj nie zamknięty krąg oferty i zapotrzebowania, lecz otwartość nie zakończonej drogi. Chodzi o to, aby podmiot doświadczenia nie ustawiał niejako przedmiotu, lecz dał się niejako prowadzić.

Joseph Gevaert proponuje następujące rozróżnienie sektorów doświadczenia ludzkiego (Gevaert 1992, s. 117–119 i 132–133):

1. Przeżycia codzienne przednaukowe, nieuporządkowane, bez refleksji krytycznej. Chodzi tu o te znajomości doświadczałne, których pełne jest codzienne życie ludzkie. Tworzą je: świat domowy, dzieci, ogród, zapach kwiatów, reakcje ludzi z dzielnicy, znajomość ziemi i zjawisk atmosferycznych, przewidywanie zachowań zwierząt. Sztuka, poezja, literatura i teatr ukazują często tę nieosiągalną w refleksji filozoficznej czy religijnej rzeczywistość. Te doświadczenia praktyczne pozwalają przeżyć we własnym środowisku i zaspokajać codzienne potrzeby (wiem jak ugotować zupę, aby nie być głodnym).

2. Znajomości empiryczne biorące pod uwagę aspekty ilościowe rzeczywistości. Należą do nich m.in.: obserwacja i notowanie faktów, szukanie i sprawdzanie związków według ściśle przestrzeganej procedury. Te doświadczenia dzielą się na przeróżne sektory, często niemające punktów wspólnych (wiem, że w czasie świąt jest wolne w szkole).
3. Sektor ekonomiczno-socjalno-polityczny doświadczenia. Nie jest on redukwalny do poprzednich, ale korzysta z wyników naukowych i technologicznych (wiem, jak rządzić bez studiowania).

Każde doświadczenie ludzkie, według Gevaerta, posiada także dwa wymiary: etyczny i religijny. Wymiar etyczny ukierunkowuje różne formy współżycia w świecie na człowieka. Chodzi tu o te doświadczenia, które ukazują wartość i godność drugiego człowieka i służą promocji człowieczeństwa (wiem, kim jest drugi człowiek). Wymiar religijny natomiast ustawia „osobę i czyn” w perspektywie sensu i celu ostatecznego oraz w odniesieniu do bytu nadprzyrodzonego, który jest ich podstawą (wiem, że jestem „senatorem” życia).

Doświadczenie jest rzeczywistością żywą i dynamiczną, pozostającą w ciągłym rozwoju. Będąc ciągle w kontakcie z nowymi i różnymi aspektami rzeczywistości, doświadczenie ludzkie stale się ubogaca i staje źródłem poznania. Można zwrócić uwagę na tylko jedną z form doświadczenia, jeden z aspektów. W zachodnioeuropejskim kręgu kulturowym bardzo akcentuje się doświadczenie naukowo-empiryczne, doświadczenie polityczne i społeczne. W ten sposób wymiar etyczny i religijny bywa często pomijany i zaniedbywany. Podkreśla się też rolę doświadczenia „czynnego”, współczesnego, zarazem nie dowartościowując znaczenia doświadczenia „refleksyjnego”, doświadczenia poprzednich pokoleń.

Niektóre fenomeny z życia ludzkiego (np. stany emocjonalne i uczuciowe; to, co interesuje – muzyka, sport, seks; fakty z życia – aktualne wydarzenia, które prezentują mass media: rozwody, aborcja, terroryzm, neofaszyzm; opinia publiczna – moda, wzorce zachowania, konsumizm; problemy ideologiczne – ekologia itp; świat subiektywny jednostki) bywają nazywane doświadczeniami, chociaż według wcześniejszych wywodów byłoby lepiej zastosować do nich inną nazwę.

Doświadczenie wymaga, aby wejść i wczuć się w bogatą i różnorodną rzeczywistość, w której „zanurzony” jest człowiek. Nie można jednak doświadczać, jeżeli rzeczywistość ogląda się tylko jako obserwator z jakiejś trybuny. Człowiek, dokonując refleksji, może z przeżycia uczynić doświadczenie. Można powiedzieć, że doświadczenie powstaje wtedy, gdy zmysłowo odebrane wrażenia i zarejestrowane wydarzenia życia ludzkiego na skutek przemyślenia i medytacji stają się wewnętrznymi ujęciami rzeczywistości. Prowokują one do poszukiwania sensu, nabierają też mocy kształtowania i ukierunkowywania postępowania ludzkiego (Wachinger 1974, s. 15–16). Doświadczenie jest nieodzownym czynnikiem duchowego samourzeczywistniania się człowieka (Mallincrodt 1979, s. 39).

## Człowiek – „homo loquens” i „homo narrator”

Doświadczenie człowieka może zostać przekazywane i konfrontowane z doświadczeniami innych ludzi/pokoleń poprzez język i mowę. Komunikacja językowa umożliwia wymianę doświadczeń.

Człowiek jest nie tylko istotą posługującą się mową, ale poniekąd istotą stojącą się poprzez język i mowę. Martin Heidegger w rozważaniach o sensie ludzkiego bycia i zajmując się ontologią słowa, zauważył, że język jest mieszkaniem dla jestestwa (Heidegger 1984, s. 199), a więc w konsekwencji egzystujemy w horyzoncie nie neutralnym, lecz językowym. Można pokusić się o stwierdzenie, że byt ludzki uwiadamia się, wyraża, dojrzewa w języku i poprzez język, który będąc mieszkaniem dla bytu, określa go i determinuje. W języku więc i poprzez język człowiek niejako staje się człowiekiem i osobą ludzką, wchodzi w relacje i interakcje z drugim podobnym sobie bytem.

Człowiek jest istotą narracyjną. Zagadnienie symbolu i symbolicznej natury języka znalazło swoje znaczące miejsce w rozważaniach francuskiego filozofa, Paula Ricoeura. W 1975 roku publikuje on dzieło pod tytułem „Metafora żywa”, w którym studiuje metaforę, nie tylko z punktu widzenia retoryki jako językowy środek stylistyczny, lecz przede wszystkim w perspektywie semantycznej. Dla Ricoeura metafora to nowe możliwości, nowe znaczenia, nowe miejsce dla doświadczenia witalności słowa.

W swoich rozważaniach Ricoeur często przyjmuje arystotelesowskie rozumienie języka, który jest polisemiczny i zakłada potrzebę interpretacji. Metafora zatem to „błąd przewidziany czy też zaplanowany, błąd na poziomie klas semantycznych” (Ricoeur 2006, s. 251), który prowokuje do interpretacji polegającej na przemianie absurdalnej sprzeczności w sprzeczność bogatą w sens ukryty. Dlatego też metafora to strategia, poprzez którą język uwalnia się ze swojej funkcji zwyczajnej, by wznieść się na wyższy poziom, który mówi coś nowego o rzeczywistości – ma moc tworzenia nowego sensu i nowych opisów istnienia. A zatem język, z jednej strony jest granicą dla ekspresywności człowieka, z drugiej zaś pokazuje swoją żywotność przez wymiar metajęzykowy, niewyraźalny.

Narracja (łac. *narratio* – opowiadanie) to opowiadanie lub sposób opowiadania odgrywający pierwszoplanową rolę w utworach epickich (Mała Encyklopedia Powszechna 1959).

Narracja może przybierać formę opisu (gdy dominują elementy statyczne) lub opowiadania (gdy dominują elementy dynamiczne). Jest główną formą wypowiedzi stosowaną w utworach epickich, nadrzędną wobec innych, np. wobec dialogu.

## Autonarracja i terapia narracyjna

W narracji pierwszoosobowej (inaczej: narracja pamiętnikarska) narrator należy do świata przedstawionego, opowiada o wydarzeniach, których był świadkiem, lub w których sam uczestniczył.

W ostatnich dwóch dekadach w naukowych dyscyplinach humanistycznych i społecznych znacznie wzrosło zainteresowanie tym, co „narracyjne”, ponieważ zauważono – i coraz częściej się to podkreśla – że ludzie organizują i relacjonują swoje doświadczenie w narracyjny sposób. Między innymi Jerome Bruner (Bruner 1986) wskazał na myślenie narracyjne jako opozycyjne do myślenia paradygmatycznego. To ostatnie posługuje się kategoriami logicznymi, a narracyjne kategoriami pragnień, potrzeb i celów, stąd przedmiotem poznania w podejściu narracyjnym są intencje i zmiany subiektywnych interpretacji osób zaangażowanych w sytuacje społeczne.

Z kolei Fisher (Fisher, 2003) uznaje, że narracja jest formą komunikacji, symbolicznym działaniem o określonej sekwencji i znaczeniu dla tych, którzy je przeżywają, tworzą lub interpretują. Interpretacje te zachodzą w kontekście określonym przez historię, kulturę i biografię, i kontekst ten wyznacza wartość narracji. Podejście takie Fisher nazwał paradygmatem narracyjnym (1986, w: Fisher, 2003). W psychologii szczególnie zwrócono uwagę na mówienie (opowiadanie) o tym, co subiektywnie ważne, czyli na autonarrację (narrację osobistą). Autonarracja przyjmuje formę opowieści o życiu (*life story*) lub o wybranych doświadczeniach; charakteryzuje się ciągiem zdarzeń będących ze sobą w relacji czasowej, przyczynowo-skutkowej, tematycznej (struktura narracyjna).

Istotą terapii narracyjnej jest odwoływanie się do właściwej człowiekowi narracyjnej organizacji doświadczenia w celu wprowadzania pozytywnych zmian w sposobie rozumienia i doświadczenia siebie przez ludzi, co osiągnąć jest na drodze transformacji konstruowanych przez nich opowieści.

Korzystając z ustaleń konstruktywistycznych nurtów, można stwierdzić, że struktura opowieści o osobie wydaje się wielowątkowa. Ekspresja tożsamości w opowieści o sobie składa się z dyskursu społeczno-kulturowego (wzorce narracyjne, reguły komunikacji, dialogi), osobistych przeżyć („surowe doświadczenie”) oraz ustrukturuowania narracyjnego (konstruowanie i interpretowanie) (Richert 2002; 2003).

Dopasowanie tych trzech składników konstytuuje dobrostan psychiczny jednostki w świecie. Konstrukcjonizm społeczny bardziej koncentruje się na narracjach obecnych w społeczeństwie i kulturze, a konstruktywizm krytyczny na dopasowaniu prób organizowania narracyjnego do doświadczenia osobistego.

Konsekwencją założeń społecznego konstrukcjonizmu, że rzeczywistość jest nie tylko doświadczana za pomocą języka, ale i przez język konstruowane jest uznanie, iż umysł ludzki ujmuje rzeczywistość w formę opisów, narracji, interpretuje dziejące się zdarzenia jako określone historie, opowieści (Berger, Luckmann, 1983).

Narracje jako sposób rozumienia rzeczywistości stanowią nieodłączny element podmiotowego bycia w świecie. Najlepszym sposobem opisanego przeżytego czasu jest forma opowieści. To strukturyzowanie doświadczeń w postaci opowieści porządkuje je i nadaje im sens. Narracje, którymi dana osoba zwykła opisywać

życie swoje i innych, stają się podstawą rozumienia doświadczenia, wpływają na to, jakie aspekty doświadczenia zostają dostrzeżone a następnie wyrażone. Tak więc opowieść kształtuje życie, które toczy się zgodnie z opowieścią, którą miało się uprzednio (White, 1991).

Narracje osób kształtowane są przez system wiedzy zawarty w kulturze, opowieściach, jakie dana społeczność wspólnie „negocjuje” i wykorzystuje dla nadania znaczenia swoim doświadczeniom. Możliwych jest wiele różnych opisów rzeczywistości, wiele sposobów „odczytania” tej samej rzeczywistości. Opowieści uwzględniają przepływ czasu, czasowy wymiar doświadczenia i nasze wyrażanie tych opowieści.

Bazujące na ideach społecznego konstrukcjonizmu podejścia terapeutyczne określa się często jako podejścia narracyjne w bardzo szerokim tego słowa znaczeniu. Oznacza to, iż koncentrują się one na znaczeniu języka, kultury w tworzeniu i interpretowaniu wydarzeń, w nadawaniu sensu ludzkim doświadczeniom, na opowieściach ludzi, ich interpretacjach i praktykach budowania znaczeń (*meaning-making practices*). W praktykach terapeutycznych bazujących na tych założeniach, pytania kluczowe dotyczą tego, jak poszczególne osoby dochodzą do takiego a nie innego obrazu świata, relacji rodzinnych, obrazu siebie i innych członków rodziny, jakie jest miejsce znaczących osób, istotnych momentów życia, kluczowych decyzji w podtrzymywaniu opowieści. Inne istotne kwestie to czy zawartość treściowa narracji jest wspólnie ustalana na przykład w rodzinie, czy są one podatne na modyfikacje, zmiany, nowe informacje i nowe doświadczenia.

Doświadczenia egzystencjalne i autonarracja mogą stanowić fundament na którym dokonuje się przemiana człowieka, zmiana sposobów myślenia i funkcjonowania.

## Podsumowanie

Człowiek „jest i staje się”; jest bytem wielowymiarowym i rozwija się wielokierunkowo. W tym „byciu” i „stawaniu się” niebagatelną rolę odgrywają doświadczenia egzystencjalne i komunikowanie ich poprzez opowiadanie historii swojego życia, autonarrację.

Doświadczenie, które jest przede wszystkim bezpośrednim kontaktem z rzeczywistością, staje się dynamiczne dzięki zaangażowaniu emocjonalnemu, interpretacji. W ten sposób nabiera charakteru podmiotowego, ludzkiego. Dzięki językowi i mowie możliwe staje się także komunikowanie doświadczeń osobistych, konfrontowanie ich z doświadczeniami innych. To wszystko sprawia, że świat człowieka staje się bogatszy o wiele nowych znaczeń, sensów.

Także autonarracja, snucie opowieści o swoich doświadczeniach może stać się rodzajem terapii. Szczególnie w życiu człowieka dorosłego dokonywanie swego rodzaju „rozliczenia” z przeszłością, reorganizowanie doświadczeń ma ogromne znaczenie dla ogólnego dobrostanu.

Wydaje się, że we współczesnym świecie, często stechnicyzowanym i nastawionym głównie na sferę technologiczną, warto przypominać o wielkiej roli metafizyki, doświadczenia egzystencjalnego, autonarracji, tego co typowo „ludzkie”, a jakże często niedowartościowane.

## Bibliografia

1. Alberich E (1992), *La catechesi della Chiesa*, Elle Di Ci, Torino.
2. Berger A., Luckmann T. (1983), *Spoleczne tworzenie rzeczywistości*, tłum J. Niżnik, PIW, Warszawa.
3. Browning L., Morris G.H. (2012), *Stories of life in the workplace*, Routledge, New York-London.
4. Bruner J. (1986), *Actual Minds, Possible Worlds*, Harvard University Press, Cambridge, MA.
5. Bruner J. (2002), *Making Stories: Law, Literature, Life*, Farrar, Straus, and Giroux, New York.
6. Dylus A. (1985), *Doświadczenie*, [w:] *Słownik teologiczny*. Zuberbier A. (red.), Księgarnia św. Jacka, Katowice.
7. *Enciclopedia filosofica* (1982), Lucarini, Roma.
8. Fisher W. (2003), *Paradygmat narracyjny*, [w:] Griffin, E. (red.) *Podstawy komunikacji społecznej*, GWP, Gdańsk.
9. Gadamer H.G. (1965), *Wahrheit und Methode*, Auflage, Tubingen.
10. Gevaert J. (1992), *Il problema dell'uomo*, LDC, Torino.
11. Gevaert J. (1984), *La dimensione esperienziale della catechesi*, LDC, Torino.
12. Heidegger M. (1984), *In cammino verso il linguaggio*, Ugo Mursia, Milano.
13. Kołakowski L. (2016), *Trwałość dylematu „Sein” – „Sollen”*, „Przegląd Polityczny” 135, s. 145–166.
14. Kowalczyk S. (1983), *Drogi ku Bogu*, Wydawnictwo: Wrocławska Księgarnia Archidiecezjalna, Wrocław.
15. Krąpiec M.A. (1976), *Doświadczenie i metafizyka*, „Roczniki Filozoficzne” 24: z. 1, s. 5–16.
16. Majewski M. (1983), *Katecheza w kręgu doświadczenia pastoralno-pedagogicznego*. „Comunio” nr 1, s. 80–98.
17. Mallincrodt H. (1979), *Z teologii doświadczenia*, „Seminare”, s. 30–45.
18. *Mała encyklopedia powszechna PWN* (1959), Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
19. Mouroux J. (1952), *L'expérience chretienne. Introduction a une theologie*, Aubier, Paris.
20. Oleś P.K. (2003), *Wprowadzenie do psychologii osobowości*, Scholar, Warszawa.
21. Richert A.J. (2002). *The Self in Narrative Therapy: Thoughts From Humanistic/Existential Perspective*, „Journal of Psychotherapy Integration”, 12, 1, s. 77–104.
22. Richert A.J. (2003), *Living Stories, Telling Stories, Changing Stories: Experiential Use of the Relationship in Narrative Therapy*, „Journal of Psychotherapy Integration”, 13, 2, s. 188–210.
23. Ricoeur P. (2006), *La sfida semiologica*, Armando Editore, Roma.
24. *Słownik łacińsko-polski* (1962), red. M. Plezia, PWN, Warszawa.

25. Smith J. (1971), *Doświadczenie i Bóg*, tłum. D. Petsch, PAX, Warszawa.
26. Stachel G. (1973), *Der Religioser Bildung und Erziehung*, [w:] *Handbuch der Religionspädagogik*, Gütersloh, Zurich, s. 145–146.
27. Stępień A.B. (2004), *Rola doświadczenia w punkcie wyjścia metafizyki*, „Zeszyty Naukowe KUL” 17: nr 4, s. 25–35.
28. Stępień A.B. (1989), *Doświadczenie*, [w:] *Encyklopedia Katolicka*. T.IV. TN KUL, Lublin, s. 153.
29. Wachinger L. (1974), *Erinnern und Erzählen, Reden von Gott aus Erfahrung*, Pfeiffer, München.
30. White M. (1991), *Deconstruction and therapy*, „Dulwich Centre Newsletter”, 3, s. 21–40.
31. White M., Epston D. (1990), *Narrative means to therapeutic ends*, Norton, New York.

### **A human being – existential experience and self-narration**

**Key words:** existential experience, self-narration, narrative therapy.

**Summary:** This article is an attempt to draw attention to the existential experience and life story of men as being multidimensional in multidirectional development.

Dane do korespondencji:

**dr hab. Sławomir Chrost, prof. UJK**

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Wydział Pedagogiczny i Artystyczny

Instytut Pedagogiki i Psychologii

Zakład Pracy Socjalnej i Integracji Społecznej

e-mail: schrost@op.pl



**Józef Kargul**

## **„PIOTRUŚ PAN” I „WIECZNA DZIEWCZYŃKA” – W KALEJDOSKOPIE ODRACZANIA DOROSŁOŚCI**

**Słowa kluczowe:** odraczenie dorosłości, „przedłużanie dzieciństwa” rodzina, praca, postawa życiowa „Piotrusia Pana” i „wiecznej dziewczynki”.

**Streszczenie:** W tekście zasygnalizowano w miarę pełny kalejdoskop sposobów odraczenia dorosłości a nieco dłużej zatrzymano się nad opisem tych, które zasygnalizowano w tytule. Przytoczono więc dane statystyczne świadczące o odraczeniu szeroko pojętego samodzielnego życia rodzinnego. Następnie wskazano na zjawiska niepodjęmowania przez młodych ludzi stabilnej aktywności zawodowej oraz inne zjawisko, które można nazwać „przedłużaniem dzieciństwa”, czyli niewyprowadzaniem się z domu rodzinnego i życiem na koszt rodziny. Zwrócono uwagę na stosunkowo niską aktywność młodych dorosłych w życiu politycznym.

### **Wprowadzenie**

Wypowiedzią tą pragnę się wpisać w dyskurs dorosłości. Przypomnę więc, że w pracach wielu andragogów i psychologów dorosłość najczęściej była postrzegana/definiowana jako etap-faza w procesie rozwoju psychicznego i /lub jako osiągnięcie określonego miejsca w strukturze społeczno-kulturowej danej społeczności. Na pogłębioną refleksję nad tą kategorią pojęciową moim zdaniem wpłynęły prace dwojga autorów. Jednym z nich był przedwcześnie zmarły Ryszard Urbański (1991), który zaproponował spojrzenie na dorosłość z trzech perspektyw: prakseologicznej, antropologicznej i reentywistycznej<sup>1</sup>. Drugim była Olga Czerniawska (2000), która w rozprawach na temat dorosłości – po pierwsze przybliżyła polskiemu czytelnikowi sposoby ujmowania tej kategorii pojęciowej w literaturze światowej, przedstawiając poglądy badaczy z Belgii, Brazylii, Francji, Kanady, Niemiec, Szwajcarii USA, po drugie zwróciła uwagę na dorosłość wymiarze obiektywnym i subiektywnym, po trzecie postawiła kilka ważnych bardzo inspirujących pytań dotyczących dorosłości, na które winien starać się odpowiedzieć zarówno andragog, jak i każdy człowiek dorosły. I jeszcze jedna uwaga wstępna. W całym tekście

<sup>1</sup> Reentywizm jest to koncepcja filozoficzna stworzona przez Józefa Bańkę, w której terażniejszość jest główną płaszczyzną formułowanych przez niego problemów.

świadomie i z pełną odpowiedzialnością przytaczam sporo cytatów. Czynię to z dwu powodów. Pierwszy jest taki, że pragnę zachować barwność języka, którym posługują się cytowani autorzy, a drugi, wynikający z mojego przekonania – może dyskusyjnego – że może lepiej zacytować tekst w oryginalnej, niż rozwlekle streszczać go „swoimi słowami”, często wypaczając myśl autora.

### Odraczanie dorosłości

Przechodząc do meritum warto zauważyć, że odraczanie dorosłości – na ogół łączone z obrazem „wiecznego studenta” – obecnie przyjęło i inne formy, nie tylko związane z wydłużaniem pobytu na uczelni. Studenci, często studiujący zaocznie na studiach płatnych, nie są już tą częścią populacji młodych dorosłych, która w świadomości społecznej dominuje wśród osób niedojrzałych, niepodających zadań przypisywanych dorosłym. W artykule pomijam więc tę grupę, jak też nie będę wchodzić w znane i dokładnie opisane w literaturze, nie tylko andragogicznej, związki i różnice między dorosłością a dojrzałością. Przyjmuję, że przez odraczanie, ucieczkę od dorosłości rozumieć będę: niepodjęcie przez osoby biologicznie i prawnie dorosłe ról społecznych męża/żony, matki/ojca; uchylanie się od zamieszkania poza rodziną pochodzenia i utrzymywania się z własnych dochodów; bezrefleksyjność i nieprzewidywanie skutków własnych zachowań; unikanie wykonywania zadań zawodowych, zwłaszcza wymagających wzięcia odpowiedzialności za innych; unikanie rozsądnego angażowania się w aktywność społeczną/polityczną oraz niekontrolowanie swoich przeżyć tak, by reagować adekwatnie do wagi dziejących się spraw (por. Minta 2005; Paszkowska-Rogacz 2015, nr 4).

W pełni zgadzam się z poglądami, które kilkanaście lat temu na temat „dorosłości” wyraziła Elżbieta Dubas trafnie zwracając uwagę, że *Dorosłość w ponowoczesności można uznać za w znacznej mierze zagubioną; niejasne są kryteria dorosłości – te proponowane mogą pochodzić z różnych źródeł, których rzetelności się nie sprawdza. Nikt nie ma bowiem monopolu na prawdę. Nie muszą odpowiadać normom etycznym, zwyczajowym, moralnym, gdyż te także podawane są w wątpliwość* (Dubas 2001, s. 85). Jednocześnie andragodzy zaczęli odnotowywać wzrost zjawiska społecznego, w publicystyce określanego terminem „odraczanie dorosłości”. W literaturze anglojęzycznej na nazwanie tych rozmaitych zachowań osób odraczających dorosłość, czy wręcz od niej uciekających, wymyślono termin *kidult*, pochodzący od połączenia angielskich słów *kid* (dziecko) oraz *adult* (dorosły). (Monika Nowak 2016).

Rozpocznę od opisu odraczania szeroko pojętego **samodzielnego życia rodzinnego**, przytaczając kilka liczb z roczników statystycznych. GUS poinformował, że od kilkunastu lat zmniejsza się odsetek młodych ludzi, którzy nie zawierają związków małżeńskich. Jeszcze w roku 2009 związek zawarło 250,8 tys. par, ale już w następnym 226,3 tys., a w roku 2014 powstało ich około 188,5 tys., czyli o ponad 40 tys. mniej niż cztery lata wcześniej. Natomiast zwiększa się

liczba rozwodów. W 2014 roku rozwiodło się 65,8 tys. par małżeńskich, podczas gdy w latach 1995–2001 orzekano ok. 40–45 tys. rozwodów rocznie. W początkowych latach XXI wieku w związkach pozamałżeńskich rodziło się ok. 6–7% dzieci, a w ostatnich latach 20–22%. W ciągu ostatnich lat wzrósł średni wiek kobiet rodzących pierwsze dziecko – z 23,7 w roku 2000, do 27,4 lat w roku 2014. Jednocześnie GUS przewiduje, że w 2030 roku jedynie 25% dorosłych Polaków zdecyduje się na założenie rodziny (por. tablice statystyczne w: *Mały rocznik statystyczny*).

Dane te świadczą, że – deklarowana w innych badaniach Polaków – rodzina jako wartość lokująca się na czołowych miejscach w hierarchii wartości młodych ludzi jest coraz częściej wartością uznawaną, ale nie realizowaną. A zatem polski *kidult* albo nie zawiera formalnego związku małżeńskiego, albo dość szybko z niego rezygnuje, występując o rozwód. Sławomir Krzychała (2007) interpretując to zjawisko, zauważa, że *wprawdzie zachwianiu nie ulega wysoka pozycja „wartości” rodziny, jednak zmienia się treść i znaczenie tej „wartości”*. (...) *(Po?)nowoczesne rodziny nie przejmują tradycyjnych wzorów z jasno określonymi rolami i zasadami funkcjonowania, zdane są na permanentne negocjowanie wzajemnych relacji*. Pokazuje także pewne trudności owego negocjowania, wymagającego przestrzegania tolerancji i stałej gotowości do partnerskiego dialogu, zwłaszcza że życie codzienne często weryfikuje „ambitne” plany i oczekiwania. *To nie cyfry i wykresy odzworowują przemiany rodziny w kontekście indywidualizacji – czytamy dalej – lecz jakościowe różnice w postawach, nastawieniach i oczekiwaniach względem relacji intymnych, rodziny i dzieci. Postawy te rozproszyły się w odmienne orientacje, od nastawień celebrujących rodzinę jako „powszechnie uznany model życia” do nastawień demaskujących rodzinę* (tu autor cytuje Elizabet Beck-Gernsheim 1994, s. 3) *„jako ideologię i więzienie jako miejsce codziennej przemocy i wykorzystywania”* (Krzychała 2007, s. 194). Ucieczka od decyzji zakładania własnej rodziny może się zatem wiązać z obawami dotyczącymi umiejętności podtrzymywania pozytywnych relacji małżeńskich.

Innym bardzo ważnym dla człowieka dorosłego obszarem jego aktywności jest **sfera pracy**. Badacze i publicyści zauważyli również i w tej przestrzeni poważne zmiany w postaci niepodejmowania przez młodych ludzi stabilnej aktywności zawodowej, przy czym wskazywane są różne przyczyny tego zjawiska. I tak na przykład Monika Pasternak-Malicka twierdzi, że *Młodzi ludzie są mniej atrakcyjni na rynku pracy niż starsi kandydaci dysponujący doświadczeniem. Rynek pracy wymaga już na początku zatrudnienia umiejętności praktycznych, dlatego młodzież dyskryminowana jest gorszymi ofertami pracy oraz szybszymi zwolnieniami*. Autorka uważa, że *W większości krajów Unii Europejskiej przejście od edukacji do pracy dokonuje się między 18 a 24 rokiem życia. Średnia dla 27 krajów wynosi 20 lat. (...) W Polsce, według danych ZUS-u, przeciętny wiek wejścia na rynek pracy w latach 2000–2007 zarówno w przypadku kobiet, jak i mężczyzn – wynosił 22 lata. Przeciętny wiek podjęcia pierwszej pracy w 2009 roku nieznacznie wzrósł i wyniósł dla mężczyzn – 22,6 lat, a dla kobiet – 23,3 lat. W dalszym ciągu przeciętny Polak*

wchodzi na drogę zawodową w wieku 23 lat, czyli o 5–6 lat później niż statystyczny Duńczyk, Austriak czy Anglik – wynika z raportów GUS-u i Eurostatu. W przeciwieństwie do rówieśników z tych krajów nie potrafi też łączyć nauki z pracą. Aż 75% osób w wieku 15–34 lat nie pracowało podczas nauki. W Unii Europejskiej proporcje są odwrotne (Pasternak-Malicka 2014, s. 131).

Jednak moim zdaniem niepodjęcie pracy przez młodych dorosłych nie można tłumaczyć jedynie przyczynami makrospołecznymi, takimi jak zbyt mała dla nich oferta na rynku pracy. Oto bowiem pojawiło się zjawisko „prze-dłużania dzieciństwa”, czyli niewyprowadzania się z domu rodzinnego i życia na koszt rodziny, co jest zresztą charakterystyczne nie tylko dla Polski. Mariola Piszczatowska-Oleksiewicz to zjawisko nazwała „gniazdowaniem”. Autorka pisze między innymi: *Jak wynika z danych Eurostatu, w 2012 roku w Polsce odsetek osób mieszkających przynajmniej z jednym z rodziców w stosunku do ogółu populacji osób w wieku 25–34 wyniósł 43,4%. Odsetek osób mieszkających z opiekunami pod jednym dachem w naszym kraju w tej grupie wiekowej jest wyższy o 13 punktów procentowych niż ogólnie w 27 krajach Unii Europejskiej (30,4%)* (Piszczatowska-Oleksiewicz 2014, s. 191).

A oto interesująca wypowiedź Internautki, która zwracając uwagę na masowość gniazdowania także we Włoszech, pisze: *W Polsce sytuacja wygląda nieco lepiej, ale wyraźnie widać, że młodym wyprowadzka nie do końca jest na rękę. Wiele zależy od miejsca zamieszkania. Osoby z małych miejscowości częściej szukają możliwości rozwoju z dala od domu. Ci z dużych miast, mając pracę, uczelnie, ośrodki kulturalne na wyciągnięcie ręki, szybko przekalkulowali, że wyprowadzka im się po prostu nie opłaca. Rodzice z kolei zdają sobie sprawę, że zmiana miejsca zamieszkania ich dziecka może oznaczać zwiększenie wydatków, przecież każdy rodzic będzie chciał wesprzeć swoje pociechy na początku drogi w dorosłość* (problem społeczne. blogspot.com/2011/12/dorosli-ale-niedojrza.html, pobrano 26.12.2015).

Szeroko dyskutowana w środowisku akademickim jest jeszcze inna kwestia niepodjęcie pracy i pozostawania w rodzinie pochodzenia, związana nie tyle ze studiowaniem w ogóle, ile na studiach doktoranckich. Jak wiadomo, niektórzy doktoranci, aby nie musieli pracować i mogli skupić się na pracy naukowej, podczas studiów otrzymują stypendium. Okazuje się, że są wśród nich i tacy, którzy, już legitymując się stopniem doktora (a nawet doktora habilitowanego), podejmują kolejne studia doktoranckie, kalkulując opłacalność takiego postępowania<sup>2</sup>. Badacze różnych dyscyplin od kilku lat, prowadząc analizy aktywności politycznej Polaków, zgodnie podkreślają obserwowane stosunkowo niskie zaangażowanie społeczeństwa polskiego jako całości w tej przestrzeni życia, a młodych dorosłych w szczególności. Agnieszka Wloka pisze m.in. na ten temat: *Polska spośród państw*

<sup>2</sup> Zastanawiam się jednak, czy takiego doktoranta można zaliczyć do kategorii określanych mianem *kidult*, zwłaszcza jeśli podejmując kolejne badania dla napisania rozprawy doktorskiej, wprawdzie pozostaje na utrzymaniu rodziny i wykazuje pewne cechy niedojrzałości społecznej, jednak rozwija się i wnosi nową wiedzę.

*postkomunistycznych zajmuje ostatnie miejsce pod względem partycypacji obywateli w życiu politycznym. Średnia frekwencja w wyborach parlamentarnych wynosi 45,99%, podczas gdy na Słowacji 81,9%, w Czechach 78,02%, a na Łotwie 76,21%. W kwestii młodego pokolenia ustalono w 2010 roku, że tylko 14% dziewiętnastolatków deklaroowało zainteresowanie polityką. Ponad jedna czwarta (27%) przyznała, że się nią praktycznie nie interesuje. Co ciekawe, co piąty młody Polak nie widzi nic złego w rządach niedemokratycznych, a świat polityki postrzega jako miejsce walki o stanowiska (Włoka 2014). Z kolei Krystyna Szafranec – kompetentna badaczka problematyki młodego pokolenia Polaków w opublikowanym w r. 2012 raporcie, przedstawiając bierność polityczną młodych dorosłych – między innymi odnotowuje: Niezadowolone młodzieży z kształtu polskiej demokracji narastało z każdym politycznym rozdaniem, niemniej nie szukała ona w tym czasie żadnej politycznej alternatywy, nie formułowała też żadnej recepty na zmianę sytuacji, którą poddawała tak ostrej krytyce. Nie stosując metod radykalnego sprzeciwu, uciekała w postawy pasywne, eskapistyczne lub indyferentyzm, traktując je jako manifest i swoistą formę komunikacji ze światem dorosłych, któremu chciała dać do zrozumienia, że życie polityczne w Polsce wymaga nowego wymiaru, oczyszczenia i – być może – włączenia ludzi młodych (Szafranec 2012, s. 34).*

W tym kalejdoskopie sposobów odraczania dorosłości i wyjaśniania ich przyczyn przedstawię nieco bliżej dwie postawy ludzi dorosłych wobec życia metaforycznie nazwanych „Piotruś Pan” i „dziewczynka w kobiecie” lub „wieczna dziewczynka”. Wedle pewnej grupy badaczy i publicystów takie postawy, lansowane przez media, są dla niektórych osób bardzo atrakcyjne, a niedojrzałość mężczyzn i kobiet ujawniająca się w takiej postaci we współczesnych czasach rozprzestrzenia się i przyjmuje charakter epidemii.

Taki pogląd wyraził w książce i w wywiadzie znany seksuolog i terapeuta Zbigniew Lew-Starowicz, który – zresztą bardzo „kolorowym językiem” – przedstawia współczesnego „Piotrusia Pana”, pisząc na przykład: *Przed chwilą wróciłem z zakupów w jednym z warszawskich centrów handlowych. I jak zawsze, dziś też zobaczyłem taki obrazek: po sklepach człapie mnóstwo mężczyzn po trzydziestce, w krótkich spodenkach w kropczki albo kółeczka. Albo idą w spodniach, które im spadają z siedzenia, albo w samych skórach czy w stroju komandosa. Mężczyźni to czy chłopcy? Liczba niedojrzałych mężczyzn przyjmuje charakter epidemii* (2014 [www.metanoja.pl/mezczyzn-klopoty-niedojrzaloscia](http://www.metanoja.pl/mezczyzn-klopoty-niedojrzaloscia)).

### „Piotruś Pan”

Scharakteryzuję więc nieco bliżej „Piotrusia Pana”, przytaczając poglądy na ten temat terapeutów, psychiatrów i ojca zakonnego. Wszyscy zabierający głos w tej kwestii podkreślają znane przemiany współczesnego świata, w którym króluje kultura indywidualizmu, konsumpcji, natychmiastowości, gwałtownych przemian społecznych dezorganizujących stabilny obraz przestrzeni pracy, życia rodzinnego oraz życia politycznego. Jednocześnie współczesny młody człowiek ze

wszystkich stron jest atakowany przekazami medialnymi, że w zasadzie wszystko zależy od niego, że może żyć bogactwem swojej osobowości, którą może w pełni rozwijać, że może pełnymi garściami czerpać z wolności wyboru i konstruować sobie życie wedle własnego uznania. Innymi słowy o wszystkim musi sam zdecydować, a to jest trudne.

Jak mówi o. Jacek Krzysztofowicz (2004) *Bycie dzieckiem jest łatwiejsze, bo oznacza, że ma się rodziców, którzy zapewniają bezpieczeństwo i biorą na siebie trud życia. Pojawia się więc pewna schizofrenia: ludzie chcą czerpać z dorosłości wolność wyboru, nie chcą, by ich ktoś kontrolował i ograniczał, ale równocześnie chętnie zachowaliby także dziecięce poczucie bezpieczeństwa. Chcieliby robić wszystko, na co mają ochotę, a zarazem nie chcą ponosić żadnych tego konsekwencji* (z o. Jackiem Krzysztofowiczem dominikaninem, cenionym duszpasterzem rozmawiają Jowita Guja i Sławomir Rusin: [mateusz.pl/list/0412-krzysztofowicz.htm](http://mateusz.pl/list/0412-krzysztofowicz.htm) – pobrano 08.01.2016).

Wizja takiej orientacji życiowej jest na tyle atrakcyjna, że wielu młodych mężczyzn – świadomie bądź nieświadomie – ją realizuje. W rezultacie – jak mówi Zbigniew Lew-Starowicz – *proces rozwoju psychoseksualnego przebiega w ten sposób, że teraz mężczyzna osiąga dojrzałość około czterdziestki. A dokładnie między trzydziestym piątym a czterdziestym rokiem życia. Populacyjnie: Piotruś Panów mamy zatrzęsienie. Mają powodzenie, bo rozpiera ich energia; umieją ubarwiać życie, cieszą się z drobiazgów, mają w sobie wiele pozytywnej radości, budzą w kobietach uczucia opiekuńcze. Są przeważnie duszami towarzystwa, pełni pomysłów. Kobiety, które się z nimi wiążą, na pewno nie narzekają na nudę. Do momentu, kiedy okaże się, że Piotruś Pan ma kolejny romans, a romansowanie jest nierozdzielną cechą jego osobowości* (cyt. wywiad 2014).

Innymi słowy „Piotruś Pan” to typowy *kidult*. Jak pisze Monika Nowak *Kidult (...) jest pełen uroku i pozornej empatii (dopóki nie wiąże się to z wysiłkiem i odpowiedzialnością). Chętnie nawiązuje przemile kontakty, ale rzadko tworzy trwałe więzi, chyba że z osobami podobnego pokroju. Kidult rzadko zawiera związek małżeński, woli sytuacje niezobowiązujące, na ogół nie miewa też (na szczęście) dzieci. To wszystko bowiem wiąże się ze stabilizacją i systematycznym wysiłkiem, czego kidult stara się uniknąć. Jeżeli jednak założy rodzinę i/lub ma potomstwo, na ogół jego bliscy prędzej czy później padają ofiarą jego dziecięcego w gruncie rzeczy egoizmu. Kidult może być nawet niezłym pracownikiem, pod warunkiem że praca sprawia mu przyjemność i interesuje go. Na pewno za to jest wspaniałym kompanem od radosnych zabaw, niezastąpionym organizatorem beztroskich szaleństw* ([www.fronda.pl/.../piotrus-pan-i-przyjaciele-czyli-ucieczka-od-doroslosci](http://www.fronda.pl/.../piotrus-pan-i-przyjaciele-czyli-ucieczka-od-doroslosci), pobrano 09.01.2016).

Izabela Mazurek (2014) w zamieszczonym w Internecie tekście powołując się na prace psychologów, którzy posługują się pojęciem „syndrom Piotrusia Pana” wymienia jego kilka charakterystycznych cech charakteru i zachowania. Tacy mężczyźni/chłopcy jej zdaniem manifestują:

- potrzebę wiecznego odprężania się („Piotrusie” często nadużywają alkoholu),
- ciągłą chęć zabawy i szukanie miłosnych przygód (by się dowartościować),

- nadmierną fascynację sportami ekstremalnymi (by się oderwać się od codzienności),
- upodobanie do drogich produktów (np. ekskluzywnych samochodów, najnowszych modeli telefonów czy laptopów),
- przekonanie o zawieraniu przez siebie przyjaźni na „śmierć i życie” (choć „Piotrusia Pana” tak naprawdę nigdy nie interesuje druga osoba, bo jest skrajnym egoistą),
- powierzchowne traktowanie związku z partnerką (co jest skutkiem strachu przed podejmowaniem planów na przyszłość),
- ucieczkę w świat fantazji i marzeń (najważniejsze dla niego jest tylko własne dobre samopoczucie).

Rzecz charakterystyczna, że osoby, piszące o takiej formie ucieczki mężczyzn od dorosłości i rozważające przyczyny tego zjawiska, podkreślają kilka powodów, ale eksponują dominujący, którym jest ogólnie rzecz biorąc emancypacja kobiet. To ona spowodowała przejęcie przez nie zasadniczej roli nie tylko w wychowaniu dzieci, ale w ogóle w dzisiejszym postnowoczesnym społeczeństwie. Lew-Starowicz mówi tak: *Kobiety za wszelką cenę starają się udowodnić, że są lepsze od mężczyzn. W pracy, w kierowaniu samochodem, na siłowni. I po co? Mężczyźni zaczynają się bać kobiet. Ich wyzwolenia w sprawach seksu, tego, że domagają się partnerstwa, że dobrze sobie radzą. Stąd wulgaryzmy językowe. Dlaczego mężczyźni tak często świnuszą, używają przekleństw, o płci pięknej mówią dosadnie? To wszystko z lęku. Z lęku przed kobietami, przed odrzuceniem. Czulą stronę mężczyźni coraz częściej okazują paniom tylko wtedy, gdy są pod wpływem alkoholu. Kobieta jest traktowana na rynku pracy jako groźny konkurent, dlatego spotyka się z męską niechęcią. Mężczyźni uważają, że one się wszędzie pchają i zajmują ich miejsce. Słyszałem w radiu piosenkę ze słowami: „[...] Dziewczyny teraz są bardziej samcze”. Wyraża jest tu właśnie ta obawa. Kobiety są coraz bardziej męskie i my mężczyźni nie możemy liczyć już na to, że one będą czule, kochające. One są coraz bardziej do nas podobne, zmaskulinizowały się (cyt. wywiad). Lew-Starowicz w bardzo ostrych słowach obwinia mężczyzn za to, że są nieobecni. Mówi między innymi: *Ojciec jest nieobecny w domu, politycy nie budzą zaufania, hierarchowie kościoła też nie za bardzo, generałowie zniewieścieli. Szkoła też jest sfeminizowana. Nie ma wzorów w filmach i serialach. Polski katolicyzm sprawia, że mamy więcej kobiecego pierwiastka kulturowego. Nasz kraj ma zdecydowanie żeński charakter. Kobiety mają dużo silnych wzorców kobiecych, łącznie z kultem maryjnym. Natomiast mężczyźni w religii nie mają wzorców męskich. Liturgia w Kościele ma charakter żeński, kult maryjny ma charakter żeński, księża to są mężczyźni w sukienkach. W krajach zachodnich księża chodzą w garniturach i koloratkach. Inaczej mówiąc: od strony kulturowości nie dochodzą wzorce męskie (cyt. wywiad.).**

Cytowana Izabela Mazurek przytacza nieco łagodniejszy, ale również w tym duchu wyrażony pogląd psychoterapeutki Aliny Hryniewicz-Hasior. Jej zdaniem głównym dramatem „Piotrusia Pana” jest to, że wychowała go tylko mama, która na dodatek we wszystkim go wyręczała, poświęcała się dla niego, starała się, żeby

wszystko miał. I tak matka stała się jedyną, najważniejszą kobietą w jego życiu. Jest kobietą, która uzależniła go od siebie, stał się jakby jej partnerem i czuje się za nią odpowiedzialny. To dlatego „Piotruś Pan”, chociaż ma już prawie 40 lat, nie może zaangażować się w żaden związek z inną kobietą, bo uważa, że byłaby to zdrada wobec matki. Tym bardziej że matki „Piotrusiów” każdą kobietę traktują jako rywalkę. Wielu „Piotrusiów” wręcz mieszka z mamą albo blisko niej. Codziennie się ze sobą kontaktują. W takiej relacji z matką w życiu „Piotrusia” nie ma miejsca na poważny związek. Nie mam powodów ani dowodów na to, by podważać te opinie. Jednak moim zdaniem ta kwestia winna znaleźć jednoznaczne uzasadnienie w pogłębionych badaniach empirycznych.

### **„Wieczna dziewczynka”**

Lustrzanym odbiciem „Piotrusia Pana” jest „dziewczynka w kobiecie” lub nazywana inaczej w publicystyce „wieczna dziewczynka”, czyli żeńska odmiana *kidulta*. Joanna Godecka trafnie zauważa, że postawa wobec życia manifestowana przez niedojrzałe emocjonalnie kobiety jest pochodną zatrzymania się w rozwoju na etapie dziecka, które tak samo jak ono chcą postępować. Życie dla nich jest tylko zabawą i zaspokajaniem swoich ksobnych potrzeb. Postępują więc jak kilkuletnie dziecko, które jest skoncentrowane tylko na sobie. Kiedy spotyka mężczyznę – od razu zagarnia go tylko dla siebie, idealizuje go, a jednocześnie jest on dla niej tylko i wyłącznie nową, fascynującą zabawką, którą bawi się tak długo, dopóki się nie znudzi. Ale na etapie zakochania, kiedy się dziewczynka fascynuje swoim partnerem – jest w stanie euforii i stwierdza „To jest ten partner na całe moje życie”, „Właśnie o to mi chodziło”, „On się mną interesuje, zabiega o mnie, daje mi kwiaty – to jest to, czego pragnę”, „Chcę być jego księżniczką, o którą on będzie cały czas zabiegał i starał się”, „I nic nie muszę robić, aby czuć się kochaną, ważną i szanowaną”, „On mnie uwielbia, mówi mi jaka jestem cudowna, oby tak było zawsze” (Duże dziewczynki, czyli niedojrzałe kobiety. sympatia.onet.pl/.../duze-dziewczynki-czyli-niedojrzałe-kobiety,559249, pobrano 09.01.2016).

Podobny pogląd wyraża Priyaśri Mataji (2014) pisząc, że ów brak dojrzałości emocjonalnej uniemożliwia trwałość związków, które tworzą. To z ich udziałem *po pierwszym etapie zachwytów, ochów i achów – następuje stopniowo, ale powoli całkowity odwrót. Dla takich „wiecznych dziewczynek” nagle staje się jasne, że ten wspaniały mężczyzna, którego wybrały – nie jest tym wymarzoną księżciem z bajki, nie jest wspaniałym rycerzem na białym koniu ani nawet supermenem, nie jest superbohaterem gotowym w każdej chwili do podejmowania wyzwań mu przez nią stawianych... Niestety, do drzwi zastukała codzienność i wiecznym dziewczynkom bardzo trudno jest się z nią zmierzyć.* „Wieczna dziewczynka” zachowując się jak dziecko, nie zaspokoivszy swoich zachcianek, znudzona, *zabiera swoje zabawki, albo je porzuca i odchodzi ze wspólnej piaskownicy rozglądając się za kimś innym do zabawy i nowymi*

zabawkami, które też porzuci, gdy nie zaspokoi w nowym związku swoich zachcianek (rebirthing-joga oddechowa.blogspot.com/.../niedojrzalosc-emocjonalna). Szukając supermężczyzny, często mylnie interpretuje cudze zachowania, biorąc brawurę za odwagę, lekkomyślność za pogodę ducha, co rodzi jej kolejne rozczarowania.

A oto odpowiedzi, jakie dają cytowani terapeuci na pytanie, po czym poznać „wieczną dziewczynkę”:

- jest niezdolna do obiektywnej oceny sytuacji, patrzy na nią wyłącznie z własnego punktu widzenia,
- gdy nie otrzymuje tego, czego oczekuje, popada w depresję lub wycofuje się,
- jest przesadnie wrażliwa na krytykę,
- ma problem z przyznaniem się do pomyłek, porażek, błędów,
- traktuje ludzi przedmiotowo,
- jej więzi emocjonalne są płytkie, pozbawione zaangażowania i empatii,
- nie stać jej na pełną bezinteresowność,
- rzadko jest prawdziwie zrelaksowana.

Autorzy zajmujący się tą problematyką wymieniają inne przyczyny przyjmowania przez kobiety postawy „wiecznych dziewczynek” niż przez mężczyzn „Piotrusia Pana”. Katarzyna Gajdosz, rozmawiając z psychiatrą Zenonem Waldemarem Dudkiem przytacza jego poglądy na ten temat. Zdaniem psychiatry wytworzony przez kulturę Zachodu mit wiecznej młodości *deprecjonuje nie tylko starość i śmierć, ale także dorosłość jako fazę poprzedzającą końcową fazę życia. Z tego powodu także kobiety kierują się powszechnie swoimi dziecięcymi, dziewczęcymi wyobrażeniami, rezygnując, świadomie lub nieświadomie, z podejmowania obowiązków typowych dla człowieka dorosłego: realizacji posiadanych talentów dla osobistego, jak też wspólnego dobra, odpowiedzialnej pracy, wychowania dzieci, służby na rzecz społeczeństwa.*

W ten mit wiecznej młodości wpisuje się „kultura seksualizacji”, którą dostrzegali w reklamach prasowych rozmaitych towarów badani przez Annę Kowal-Orczykowską uczniowie szkół średnich. Niektórzy uczniowie technikum wprost mówili, na przykład: *Nie widzę kosmetyków. Moja uwaga była skupiona na panience. Skojarzenia: To, co zawsze gdy widzę piękną panią. Lub: Moją uwagę przykuwa kobieta. W drugim planie rzecz zwracająca moją uwagę to jakieś kosmetyki.* I jeszcze jedna wypowiedź: *Moją uwagę przykuwa kobieta, która jest w reklamie, ponieważ jest w połowie rozebrana* (Kowal-Orczykowska 2007, s. 151).

Ponieważ w wielu reklamach występują kobiety ucharakteryzowane na nastolatki, pojawiło się zjawisko utrwalania przez media „seksualności dziewczęcej”, o której pisze Anna Wójtewicz. Na podstawie bardzo poważnych badań uczniów gimnazjalnych wyciąga między innymi wnioski, że *Sprzymierzeńcami kultury seksualizacji są także przemysł filmowy i prasa młodzieżowa, które konsekwentnie eksponują wizerunek nastolatka eksponującego swoją seksualność i w pełni z niej korzystającego. Kultura toczy z dziewczętami przewrotną i perwersyjną grę, wręcz wymusza na nich nienaturalne role. Wymaga od dziewcząt, by były jednocześnie śmiałe i wstydlive,*

*seksowne i skromne Są to tzw. Rules of femininity (zasady kobiecości) dotyczące modnego w danym tygodniu koloru akrylowych paznokci i wzoru tenisówek. Zasady te dotyczą także sfery zachowań uznawanych za akceptowane i pożądane. Na tym polu toczy się w dziewczęcym świecie nieustanna walka z innymi dziewczętami, z samym sobą i z rodzicami, podsycana dodatkowo przez media* (Wójtewicz 2009, s. 125–126). Można więc postawić hipotezę, że wiele z badanych dziewcząt może zinternalizować takie „zasady kobiecości” na długie lata, przyjmując postawę „wiecznej dziewczynki”.

## Konkluzja

Kończąc ten nader skrócony opis dorosłych, lecz niedojrzałych ani społecznie, ani emocjonalnie mężczyzn i kobiet, jako andragog zastanawiam się nad odpowiedzią na takie pytania: czy? jak? i czego? te osoby się uczą. Szczegóły na ten temat przedstawiłem w referencie pt.: *LLL osób odraczających dorosłość na konferencji w Poznaniu*<sup>3</sup>. Tu zasygnalizuję jedynie hipotetyczną odpowiedź, jaka mi się nasuwa.

Zarówno „Piotruś Pan”, jak i „wieczna dziewczynka” uczą się. Można nawet zaryzykować twierdzenie, że realizują model całożyciowego uczenia się LLL. Jak się uczą? Uczą się z mediów, oglądając kolorowe pisma, programy telewizyjne i zachowania celebrytów. Przeżywając – jak pisze jedna z Internautek – *falszawy obraz życia tworzony przez media i popkulturę, w którym sztuczne problemy wywołują sztuczne lzy a plastikowe szczęście jest na wyciągnięcie ręki*. Uczą się nowych zachowań, którymi można zabawić towarzystwo, którymi można zdobyć kolejną partnerkę do zabaw seksualnych.

Natomiast nie uczą się ani nawiązywania i/lub podtrzymywania relacji interpersonalnych, ani prawdziwego bycia w relacjach międzyosobowych. Ich egocentryzm nie pozwala im na wsłuchiwanie się w narrację innej osoby, jak wcześniej nie pozwolił na przyswojenie umiejętności empatycznego zachowania się ani na wykształcenie się postawy allocentrycznej. Nie uczą się odpowiedzialności za podejmowane przez siebie decyzje. Nie uczą się „bycia z ludźmi” we wspólnocie. Co nie oznacza, że dążą do samotności, że stronią od rówieśników. Przebywając jednak z innymi, cały czas dbają o ochronę swego Ja, o zaspokojenie swoich kaprysów i przyjemności i uważają, że i inni w pełni powinni podzielać ich oczekiwania.

## Bibliografia

1. Beck U., Beck-Gernsheim E. (1994) *Risikante Freiheiten – Individu-alisierung in modern Gesellschaft*, Frankfurt am Main.
2. Czerniawska O. (2000), *Drogi i bezdroża andragogiki i gerontologii*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-ekonomicznej, Łódź.

<sup>3</sup> III Poznańskie Forum Dyskusyjne LLL. *Uczenie się przez całe życie. Rozwój-kariera-praca*, Poznań, 6 kwietnia 2016.

3. Gajdosz K., *Piotruś Pan i wieczna dziewczynka* ([www.deon.pl/...zycie/.../art,460,piotrus-pan-i-wieczna-dziewczynka.html](http://www.deon.pl/...zycie/.../art,460,piotrus-pan-i-wieczna-dziewczynka.html) – pobrano 07.01.2060).
4. Godecka J., *Duże dziewczynki, czyli niedojrzałe kobiety*. [sympatia.onet.pl/.../duze-dziewczynki-czyli-niedojrzale-kobiety,559249](http://sympatia.onet.pl/.../duze-dziewczynki-czyli-niedojrzale-kobiety,559249).
5. Kowal-Orczykowska A. (2007), *W niewoli reklamy? Percepcja ukrytych przesłań reklamy prasowej*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
6. Krzychała S. (2007), *Ryzyko własnego życia. Indywidualizacja w późnej nowoczesności*. Wydawnictwo Naukowe DSW TWP, Wrocław.
7. Mazurek Izabela (2014), *Uwaga na syndrom Piotrusia Pana. Wieczne dziecko czy mężczyzna?* ([ebobas.pl/artykuly/czytaj/433/...o.../uwaga-na-syndrom-piotrusia-pana](http://ebobas.pl/artykuly/czytaj/433/...o.../uwaga-na-syndrom-piotrusia-pana), pobrano 08.01.2016).
8. Minta J. (2005), *Planowanie kariery przez młodych dorosłych w niejednoznacznej rzeczywistości*, [w:] R. Leppert, Z. Melosik, B. Wojtasik (red.), *Młodzież wobec (nie)gościnnej przyszłości*. Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław.
9. Nacher A. (2003), *Przygody małej dziewczynki w świecie ponowoczesnym – sposoby bycia*, [w:] Izabela K., Zierkiewicz E. (red.) *W poszukiwaniu małej dziewczynki*. Stowarzyszenie Kobiet KONSOLA, Wrocław – Poznań.
10. Nowak M. (2014), *Piotruś Pan i przyjaciele – czyli ucieczka od dorosłości* ([www.fron-da.pl/.../piotrus-pan-i-przyjaciele-czyli-ucieczka-od-doroslosci](http://www.fron-da.pl/.../piotrus-pan-i-przyjaciele-czyli-ucieczka-od-doroslosci), pobrano 09.01.2016). Pasternak-Malicka M. (2014), *Aktywność zawodowa młodych osób na rynku pracy i ich skłonność do podejmowania nieformalnego zatrudnienia*, „Economics and Management”, nr 3.
11. Paszkowska-Rogacz A. (2015), *Orientacja temporalna młodzieży a jej dojrzałość do planowania kariery*, „Studia Poradownicze /Journal of Counselling” nr 4, s. 85–105.
12. Priyaśli M. (2014), *Niedojrzałość emocjonalna – kobieta wieczna dziewczynka*. [rebirthing-joga.oddechowa.blogspot.com/.../niedojrzalosc-emocjonalna](http://rebirthing-joga.oddechowa.blogspot.com/.../niedojrzalosc-emocjonalna). Pobrano: 09.01.20016.
13. Piszczatowska-Oleksiewicz M. (2014), *Polscy gniazdownicy. o powodach, dla których dorosłe dzieci mieszkają z rodzicami gniazdownicy. O powodach*, „Pogranicze.Studia Społeczne”. Tom XXIV.
14. Pufal P. (2014), *Mężczyźni – kłopoty z niedojrzałością* Rozmowa ze Zbigniewem Lwem-Starowiczem: [www.metanoja.pl/mezczyzni-klopoty-niedojrzaloscia/](http://www.metanoja.pl/mezczyzni-klopoty-niedojrzaloscia/) 24 lipca 2014 (pobrano 23. 12. 2015).
15. Szafranec K. (2012), *Dojrzewający obywatele dojrzewającej demokracji. O stylu politycznej obecności młodych*. Instytut Obywatelski. [www.institutobywatelski.pl](http://www.institutobywatelski.pl).
16. Urbański R. (1991), „Dorosłość” jako podstawowe pojęcie andragogiki, [w:] Skrzypczak J. (red.), *Wybrane zagadnienia oświaty dorosłych*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
17. Włoka A. (2014), *Stan świadomości politycznej młodego społeczeństwa w Polsce – jak demokratyzacja wpływa na partycypację polityczną*. [krytyka.org/category/badania/](http://krytyka.org/category/badania/) 28 czerwca 2014 · by Agnieszka Włoka · in Artykuły naukowe, Badania.
18. Wójtewicz A. (2009), „Dziwki”, „królowe”, i „szare myszki”, czyli gimnazjalna codzienność widziana przez pryzmat seksualizacji dziewczynstwa, [w:] Lucyna Kopciwicz i Edyta Zierkiewicz E. (2009), *Koniec mitu niewinności? Płeć i seksualność w socjalizacji i edukacji*, ENETEIA Wydawnictwo Psychologii i Kultury, Warszawa.

**„Peter Pan” and „the Eternal Girl”: In the Kaleidoscope of Adulthood-Deferral**

**Key words:** deferral of adulthood, „prolongation of childhood”, family, work, „Peter Pan” and „eternal girl” attitude to life.

**Summary:** In the paper, I outline a tolerably complete range of the ways in which adulthood is deferred, focusing in more detail on the two signalled in the title. On my take, the deferral of adulthood implies the following: non-assumption of social family roles by biologically and legally adult individuals; refusal to live outside the family of origin and earn one’s own subsistence; avoidance of vocational tasks, in particular those involving responsibility for others; avoidance of thoughtful engagement in social and/or political activity; and failure to control one’s emotions so as to react adequately and relevantly to the events at hand. I quote statistics indicating young people’s non-involvement in stable vocational activity and their tendency to „prolong childhood” by not moving from the family home and living off their kin. I highlight young adults’ relative non-engagement with politics. The bulk of the paper is devoted to a detailed description of the eponymous figures of “Peter Pan” and “the eternal girl”.

Dane do korespondencji:

**prof. dr hab. Józef Kargul**

Dolnośląska Szkoła Wyższa

Zakład Pedagogiki Ogólnej i Poradownictwa

e-mail: j.kargul@dswe.pl

***Eleonora Sapia-Drewniak,  
Jolanta Żarczyńska-Hyla***

## **PARENTYFIKACJA W RODZINIE W DOŚWIADCZENIACH MŁODYCH DOROSŁYCH**

**Słowa kluczowe:** Parentyfikacja, obowiązki dzieci, rodzina, przyczyny parentyfikacji, dysfunkcje rodziny.

**Streszczenie:** Rodzina stanowiąca naturalne środowisko wychowawcze dla młodego pokolenia, nie zawsze prawidłowo wywiązuje się z ról i zadań wychowawczych. Zdarzenia losowe, dysfunkcje powodują, iż role te zostają odwrócone, tj. dzieci przejmują zadania dorosłych. Określa się to terminem parentyfikacja. Celem podjętych badań było poznanie przeżywanych w okresie dzieciństwa doświadczeń związanych z parentyfikacją z perspektywy młodych dorosłych. Zostały one przeprowadzone wśród studentów Uniwersytetu Opolskiego, a wzięło w nich udział 300 osób. Respondenci doświadczający inwersji ról w rodzinach stają się silniejsi, odpowiedzialni, zaradni, zdobywają przydatne w życiu umiejętności. Przez całe życie nadmiernie poświęcają się innym, nie myśląc o zaspokojeniu własnych potrzeb. Problematyka ta powinna stać się dla pedagogów i andragogów obszarem zainteresowań naukowych, bowiem może niejednokrotnie wpływać na przystosowanie i funkcjonowanie jednostki w dorosłym życiu.

### **Wprowadzenie**

Rodzina od wieków, stanowiąca naturalne środowisko wychowawcze dla młodego pokolenia, nie zawsze może wywiązywać się prawidłowo z ról i zadań wychowawczych. Różnego rodzaju nieprzewidziane zdarzenia losowe, dysfunkcje rodzinne i przekaz transgeneracyjny powodują, iż role te zostają odwrócone, tj. dzieci przejmują zadania dorosłych. Jest to dla nich bardzo trudna sytuacja, bowiem mimo młodego wieku wykonują obowiązki często ponad swoje możliwości fizyczne i psychiczne (Jurkovic 1991; 1998; Macfie, Brumariu, Lyons-Ruth 2015). Nadmiar obowiązków prowadzić może do depresji, niskiej samooceny, przewlekłego stresu, wpływając na całe dorosłe życie. Dziecko w rodzinie nie może być dzieckiem, gdyż ma do spełnienia różne funkcje osoby dorosłej. Przejmuje na siebie role i odpowiedzialność, które są obowiązkiem rodziców. Zakłócony w ten sposób zostaje tradycyjnie ustalony podział ról i zadań w rodzinie. Na określenie tego zjawiska używa się terminu parentyfikacja (Schier 2010; 2014).

Odwrócone role w podstawowej grupie społecznej można rozpatrywać wieloaspektowo – wyróżniając aspekt behawioralny, emocjonalny lub

behawioralno-emocjonalny. Parentyfikacja behawioralna wiąże się z redukcją napięcia i lęku, który występuje w rodzinie, przez odciążenie opiekunów z odpowiedzialności związanej z pełnioną przez nich rolą. Dzieci muszą prowadzić dom i sprawować opiekę nad resztą rodziny. Najważniejsze w parentyfikacji emocjonalnej jest zaspokajanie potrzeb rodziców, a potrzeby dzieci są lekceważone. Ma ona najbardziej negatywne konsekwencje dla dalszego funkcjonowania małoletnich, zwłaszcza w ich dorosłym życiu. Ostatni aspekt behawioralno-emocjonalny łączy w sobie dwa poprzednie typy parentyfikacji (Wasilewska 2012).

Niektórzy autorzy wyróżniają natomiast parentyfikację emocjonalną i instrumentalną (Hooper 2007; 2012; Jurkovic, Thirkield, Morrell 2001). Emocjonalna polega na uczestnictwie w zaspokajaniu socjoemocjonalnych potrzeb całej rodziny lub poszczególnych jej członków. Zachowania związane z tą parentyfikacją dotyczą przejęcia przez dziecko roli powiernika, towarzysza, wcielenie się w rolę kolegi, a także pośrednictwa i interwencji w konfliktach rodzinnych, wsparcia a nawet wychowania. Natomiast parentyfikacja instrumentalna polega na wkładzie w utrzymanie i wyżywienie rodziny. Wówczas do obowiązków dziecka należy robienie zakupów, sprząatanie domu, gotowanie i wykonywanie innych codziennych obowiązków dotyczących opieki nad rodzicami i rodzeństwem (Hooper 2008; 2012).

Dziecko przejmujące obowiązki dorosłych można nazwać „rodzicem swojego rodzica”. Osoby w młodym wieku pomagające rodzinie w wielu sferach są bardzo obciążone zadaniami i problemami. Często zmusza je do tego sytuacja, wieczne narzekanie i niezadowolenie rodziców, ich niekompetencja, nieodpowiedzialność oraz nieporadność życiowa. Czasem sytuacje te są spowodowane nadużywaniem alkoholu, przemocą, rozwodem, migracją czy chorobą itp. Dzieci zapominają o sobie i swoich potrzebach, ale przede wszystkim zapominają o tym ich rodzice. Zabranym im jest czas beztroski, radości, możliwości rozwoju intelektualnego, emocjonalnego oraz społecznego, a w zamian za to nakładane są na nich trudne do wykonania zadania. Kiedy nie potrafią im sprostać, czują się gorsze, odrzucone, niepotrzebne. Nawet jeśli radzą sobie z tymi obowiązkami na początku, po czasie mogą być nimi zmęczone i trudniej jest im je wypełniać. Stając się powiernikami swoich rodziców, sprawiają wrażenie niezależnych, dojrzałych od innych dzieci. Niemniej jednak sytuacja ta jest dla nich niepożądana, ponieważ wymagania dzieci wobec samych siebie znacznie przekraczają rzeczywiste możliwości, jakimi dysponują w swoim wieku. Wszystko to prowadzi do tego, że potrzeby dzieci nie są zaspokajane, a po dłuższym okresie przeciążenia zadaniami może znacznie obniżyć się ich samoocena. U parentyfikowanych dzieci zauważa się zaburzenia procesu poprawnego nawiązywania relacji z otoczeniem. Może też wystąpić pogorszenie stanu zdrowia fizycznego. Parentyfikacja traktowana jest jak nadużycie wobec dziecka, jako jeden z przejawów przemocy wobec niego. Będzie ona rzutować negatywnie na przyszłość na około jedną czwartą najmłodszych członków rodziny (Hooper 2008, s. 34).

## Parentyfikacja i jej konsekwencje

Katarzyna Schier odwołując się do teorii psychodynamicznych twierdzi, że proces „odwracania troski” może być przerwany, a bliskość z opiekunem – odzyskana, lecz jedynym sposobem „ochrony” dzieci przed ich własnymi problemami i konfliktami z przeszłości jest ich przepracowanie. Terminem tym określa się część procesu psychoanalitycznego, który polega na przypominaniu sobie i ponownym przeżywaniu w szczegółach traumy i towarzyszących jej doznań. Pozwala to przetworzyć je tak, by ostatecznie się od nich uwolnić. Jednak z uwagi na powracające, bardzo silne negatywne emocje nie jest to łatwe (Herbert 2004), gdyż wymaga konfrontacji z własnym psychicznym bólem, a niejednokrotnie z utratą iluzji, że miało się „wystarczająco dobrych” rodziców i opiekunów (Schier 2010; 2014). Jednak – jak pisze Alice Miller (1991) – terapia może okazać się skuteczna tylko wtedy, kiedy pacjent przestanie ukrywać przed sobą i terapeutą prawdę o swoim dzieciństwie.

Nie wszystkie dzieci, które doświadczyły zjawiska inwersji ról będą narażone przez to na negatywne efekty, które odbiją się na ich przyszłości. Może ona mieć również pozytywne aspekty, m.in. kształtując postawę odpowiedzialności i wytrwałości w dążeniu do celu, pozwalając na rozwój empatii, ucząc bezinteresowności.

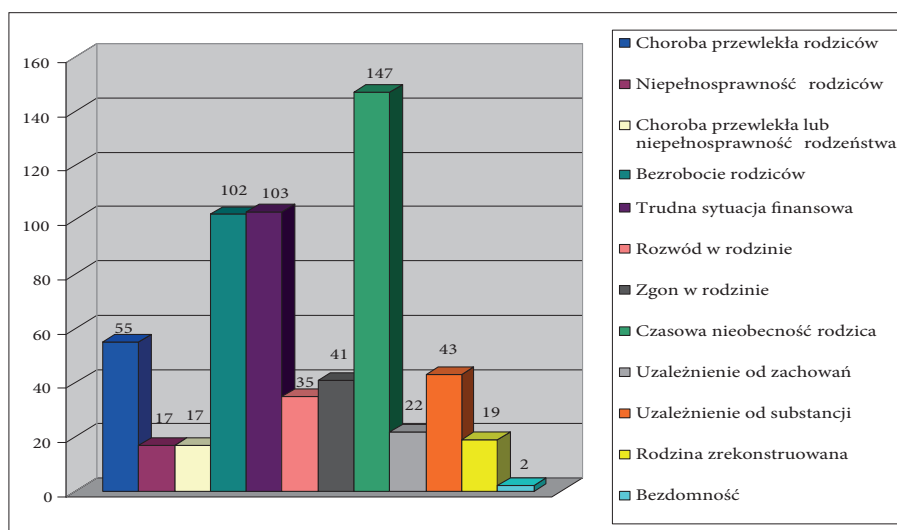
Problemy związane z inwersją ról w rodzinie są ważne dla pedagogów, lecz w polskiej literaturze pedagogicznej i andragogicznej nie były analizowane. Dlatego też celem podjętych badań było poznanie doświadczeń związanych z parentyfikacją, przeżywanych w okresie dzieciństwa z perspektywy młodych dorosłych (studentów).

Badania zostały przeprowadzone wśród studentów Uniwersytetu Opolskiego, a wzięło w nich udział 300 osób. Dobór próby do badań miał charakter celowy, nielosowy, a kryterium tego doboru był status studenta. Badania zrealizowano w dwóch etapach. Pierwszym były badania ilościowe – ankiety mające na celu poznanie dwóch rodzajów parentyfikacji (instrumentalnej i emocjonalnej) oraz jej uwarunkowań doświadczanych przez badanych. Kontrolowanymi przyczynami inwersji roli rodzicielskiej w badaniach były: przewlekła choroba, niepełnosprawność rodziców lub rodzeństwa, bezrobocie, rozwód lub zgon w rodzinie, czasowa nieobecność rodzica, uzależnienie od zachowań lub od substancji oraz bezdomność. Drugi etap miał charakter jakościowy. W oparciu o uzyskane informacje z części pierwszej, wyłoniono osoby parentyfikowane i przeprowadzono z nimi wywiady narracyjno-biograficzne. Celem wywiadów było poznanie procesualności zjawiska parentyfikacji oraz znaczeń nadawanych temu doświadczeniu przez badanych. Opiekunowie w trudnych sytuacjach życiowych często nie wypełniają prawidłowo swoich funkcji, wówczas dzieci, aby w rodzinie została zachowana równowaga, starają się je wypełniać.

## Uwarunkowania inwersji roli w rodzinie

Najczęstszą przyczyną inwersji ról wśród respondentów jest czasowa nieobecność rodzica. Może ona wystąpić w przypadku długotrwałego pobytu w szpitalu lub zakładzie karnym bądź kiedy opiekun wyjeżdża w celach zarobkowych. Często przyczyną jest również bezrobocie oraz trudna sytuacja finansowa. Najrzadziej wskazywanym powodem zamiany obowiązków była bezdomność. Spośród 300 badanych studentów u 236 (78,7%) miała miejsce zamiana ról w rodzinie, tylko 64 (21,3%) osoby nie były w okresie dzieciństwa i wczesnej młodości parentyfikowane.

Parentyfikacja instrumentalna wystąpiła u 205 (68,3%) respondentów, w tym 180 kobiet i 25 mężczyzn. Polegała ona na troszczeniu się dziecka o byt rodziny, wykonywaniu różnych prac domowych jak np.: gotowanie, sprzątanie, zajmowanie się rodzeństwem i pomoc w odrabianiu zadań domowych, troska o środki finansowe na wyżywienie, opłacanie rachunków i inne bieżące sprawy.



Wykres 1. Przyczyny parentyfikacji

Źródło: badania własne.

Parentyfikacja emocjonalna wystąpiła u 220 (73,3%) ankietowanych, z czego 57 (19%) badanych doświadczyło tylko tego jej rodzaju. Dotyczyła ona 63,3% ogółu badanych kobiet i 10,0% mężczyzn. Natomiast wśród 163 (54,3%) badanych zdiagnozowano oba rodzaje odwrócenia ról w rodzinie. Dotyczyło to troski o emocjonalne potrzeby rodziców. Dziecko często stawało się powiernikiem rodziców, przyjmowało rolę rodzinnego terapeuty lub mediatora, starając się zaradzić

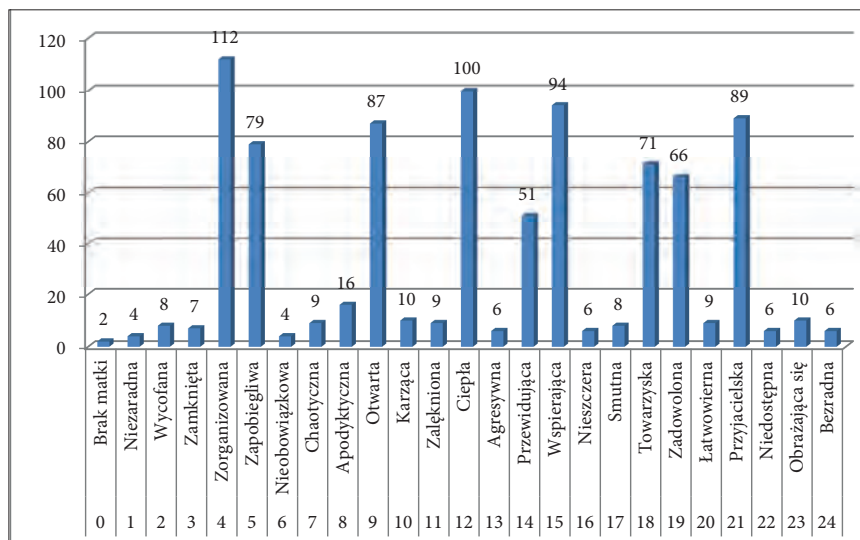
problemom swoich opiekunów. Często nie były jednak w stanie pomóc rodzicom, przez co czuły się bezradne, a ich samoocena malała.

Stosunkowo niska była wśród respondentów świadomość bycia parentyfikowanym. Dotyczyło to 31,8% kobiet i 4,3% mężczyzn. Skala zjawiska zamiany ról w rodzinie wśród osób, które wzięły udział w badaniach, jest duża. Oznacza to, że jest to zjawisko często spotykane, choć niewiele osób jest świadomych tego, że ich dotyczy.

Kobiety są częściej niż mężczyźni podatne na parentyfikację niezależnie od jej rodzaju. W obu przypadkach (instrumentalna i emocjonalna) doświadczyło jej ponad 80%. Być może spowodowane to jest cechami charakterystycznymi dla tej płci, gdyż są one bardziej opiekuńcze i uczuciowe niż mężczyźni. Wśród 56 osób świadomych parentyfikowania było jedynie 7 mężczyzn, co stanowi 13%.

W procesie inwersji ról w rodzinie ważną kwestią jest liczebność rodzeństwa oraz kolejność ich urodzenia. Najliczniejszą grupę parentyfikowanych stanowiły osoby, które urodziły się jako pierwsze w rodzinie. To na nich spoczywało najwięcej obowiązków, tradycyjnie wykonywanych przez rodziców. Młodsze rodzeństwo nie było tak często parentyfikowane.

Interesujące wydało się poznanie cech charakteru, które studenci przypisywali swoim rodzicom. Analiza materiału badawczego pozwala na stwierdzenie, że zdecydowana większość wskazuje na pozytywne cechy swoich rodziców, nie wymieniając ani jednej negatywnej. Matki znacznie częściej (206 przypadków) niż ojcowie (180) są postrzegane pozytywnie przez respondentów.

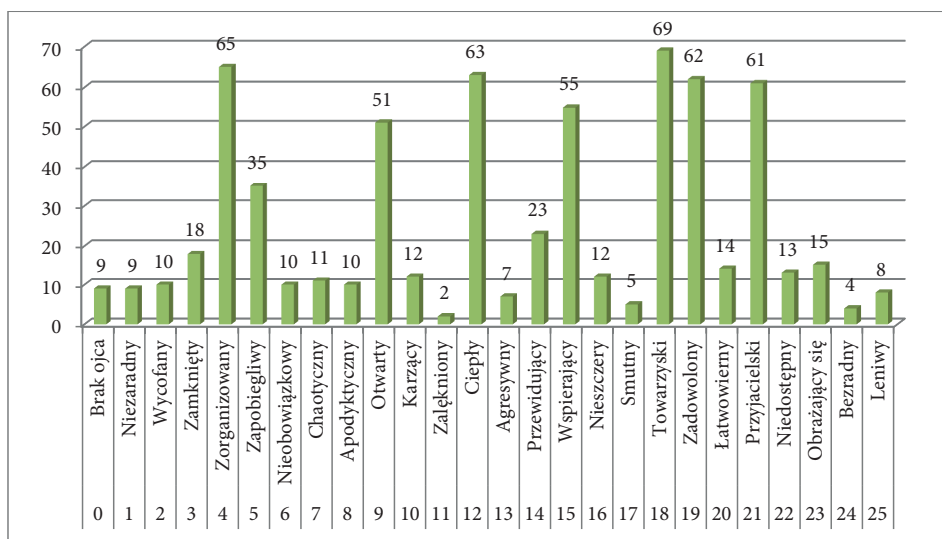


Wykres 2. Cechy matki

Źródło: badanie własne.

Wśród wskazanych przez respondentów pozytywnych cech znalazły się: zorganizowana – 112, ciepła – 100, wspierająca – 94, przyjacielska – 89, otwarta – 87, zapobiegliwa – 79, towarzyska – 71, zadowolona – 66, przewidująca – 51. Negatywnych cech opisujących matkę było znacznie mniej. Można do nich zaliczyć takie jak: apodyktyczna – 16, obrażająca się i karząca – 10, zaleźniona i łatwowierna – 9, smutna i wycofana – 8, zamknięta – 7, agresywna, nieszczera, niedostępna, bezradna i leniwa – 6, niezaradna i nieobowiązkowa – 4. Najczęściej charakteryzowano je pozytywnymi cechami takimi jak: zorganizowana, ciepła, wspierająca oraz przyjacielska. Najmniej studentów określiło je jako niezaradne czy nieobowiązkowe. Tylko jedna osoba wymieniła 11 negatywnych cech swojej matki.

W przypadku charakterystyki ojca najwięcej studentów opisało, iż jest towarzyski – 69, zorganizowany – 65, ciepły – 63, zadowolony – 62, przyjacielski – 61, wspierający – 55, otwarty – 51 oraz zapobiegliwy – 35 i przewidujący – 23. Cechy negatywne były zaznaczane znacznie rzadziej. Wśród nich są takie jak: zamknięty – 18, obrażający się – 15, niedostępny – 13, karzący i nie szczery – 12, chaotyczny – 11, wycofany, nieobowiązkowy, apodyktyczny – 10, niezaradny – 9, leniwy – 8 oraz agresywny – 7.



Wykres 13. Cechy ojca

Źródło: badania własne.

Do zjawiska parentyfikacji instrumentalnej jak i emocjonalnej dochodzi częściej w rodzinach o niższym poziomie wykształcenia rodziców, tj. podstawowym i zasadniczym zawodowym. W nich też świadomość bycia parentyfikowanym przez dzieci wynosi ponad 50%. Znacznie niższy procent dotyczy rodzin legitymujących się wykształceniem średnim oraz wyższym.

## Obowiązki dzieci

W rodzinach, gdzie następuje inwersja ról, istotne są obowiązki wykonywane przez dzieci. W celu ich poznania nastąpił drugi etap badań – jakościowy – polegający na zgromadzeniu danych empirycznych za pomocą wywiadu biograficznego z 24 osobami studiującymi spośród tych, które wypełniły ankietę.

Obowiązki te były bardzo zróżnicowane. Dlatego też skategoryzowano badane rodziny. I tak w części z nich dziecko było: gospodarzem domu, opiekunem rodzeństwa, opiekunem rodzica i mediatorem.

Wśród dzieci pełniących funkcję gospodarza były wszystkie parentyfikowane osoby z różnych typów rodzin. Co należało do ich obowiązków? Były to takie czynności jak: sprzątanie domu, przygotowywanie posiłków dla całej rodziny lub rodzeństwa, zrobienie zakupów, dbałość o ogrzewanie domu. Interesująca wydaje się wypowiedź – obecnie 23-letniej studentki – dotycząca tej kwestii: *jako siedmiolatka wykonywałam znacznie więcej niż teraz jako 23-latka. Mama już od najmłodszych lat starała się systematycznie włączać mnie we wszystkie obowiązki. Porównując te obowiązki – przychodziła sobota – i ja sprzątałam cały ten dom, myłam wszystkie podłogi, odkurzałam, myłam naczynia, zmyślałam drogę, były wykopki to szłam na wykopki, był zbiór truskawek to szłam zbierać truskawki.*

Wdrażanie do prac domowych od najmłodszych lat jest jak najbardziej wskazane, ale zawsze powinno ono być dostosowane do etapu rozwoju dziecka. Czasami sytuacja rodzinna związana przykładowo z długotrwałą chorobą uniemożliwia rodzicom zajmowanie się gospodarstwem domowym. Wtedy – niejako z poczucia obowiązku – dzieci same podejmują się zadań, niejednokrotnie przerastających ich możliwości. 21-letnia studentka wspominała: *Obowiązki domowe przejęłam od czasu, gdy mama zaczęła chorować. Gdy była już bardzo chora to nie gotowała obiadów, tylko ja to robiłam. Mama nie sprzątała, ja sprzątałam. Ja jeździłam na zakupy, jak byłam młodsza to robiłam je z tatą, później już sama. Także przez chorobę całe obowiązki, które wcześniej robiła moja mama, spadły właściwie tylko na mnie. Dodatkowo musiałam chodzić do szkoły i odrabiać lekcje. [...] Musiałam gotować obiady, sprzątać, pracować i prasować. Tacie czasami też pomagałam, jak była wiosna/lato to musiałam np. trawę kosić. Praktycznie wszystko to, co kobieta musi robić w domu, to ja to musiałam robić.*

Wykonywanie prac domowych było traktowane przez część rodziców jako normalny obowiązek dziecka. Tylko niektórzy chwalili dzieci za ich pracę, ale było i tak, że *Mama mi dość często wypominała, że inne dzieci biorą się za gotowanie, a ja nie gotuję, gdzie moja kuzynka robiła to samo co ja i jeszcze gotowała. To jest dziwne, bo jako dziecko ja robiłam znacznie więcej niż teraz* – powiedziała aktualna studentka, a wówczas niespełna dziesięcioletnia dziewczynka. Inna wskazała: *Czasami odczuwałam nadmiar tych obowiązków, przekraczały one moje możliwości. Byłam sfrustrowana, ponieważ nieważne, co bym zrobiła to i tak było źle.* Takie sytuacje były trudne do zaakceptowania, szczególnie kiedy trwały stosunkowo długo. *Najbardziej nie chciało mi się wykonywać tych obowiązków, gdy były wakacje. Wszyscy znajomi jechali na basen, a ja gotowałam obiad w domu. To było denerwujące. Dzieciom obciążonym*

obowiązkami domowymi pozostawało niewiele czasu na zabawy, kontakt z innymi rówieśnikami. One pełniły funkcje gospodyni domowej, kucharki, intendenta dbającego o robienie zakupów oraz żywiciela rodziny.

Poza dbałością o dom rodzinny bardzo często dzieci opiekowały się rodzeństwem i to nie tylko młodszym, ale przykładowo w sytuacji choroby – również starszym. *Kiedy ciężko chora mama umarła – wspominała ówczesna gimnazjalistka – to musiałam ja się zająć młodszą siostrą. Na przykład, gdy była chora, to się nią opiekowałam, musiałam dbać o to, żeby chodziła do szkoły, sama chodziłam do niej na wywiadówki, bo tata przeważnie pracował. Często też musiałam z nią jakieś lekcje odrobić czy jak np. chciała sobie kupić jakąś bluzkę to też musiałam z nią pojechać. Całe te obowiązki, które pełniła mama to musiałam również ja wypełniać.* Stawały się dla swojego rodzeństwa wychowawcą, korepetytorem, ale również organizatorem czasu wolnego i nauczycielem życia. *Czasem z młodszym bratem (o 7 lat) wyszłam przed blok, pobiegał, poskakał. Miałam takie obowiązki przy nim jak: pomóc w zadaniu domowym, zrobić z nim jakąś pracę plastyczną, plakietkę, zrobić mu jedzenie, pójść z nim do lekarza. Zareagować, kiedy koledzy go wyśmiewali, zaczepiali.* Takie sytuacje występowały zarówno w środowisku wiejskim, jak i miejskim. Nie było istotne, czy dzieci te pochodziły z rodzin z problemem alkoholowym, czy też z rodzin z długotrwałą chorobą, niepełnosprawnością czy migrujących.

Poza opieką nad rodzeństwem czasami dziecko stawało się opiekunem rodzica. W takiej sytuacji znalazł się 35-letni dzisiaj Tomasz. Jego relacje z matką w okresie dzieciństwa i wczesnej młodości nie układały się dobrze, bowiem ona nad własne dziecko – jak wspomina syn – przedkładała swoje zainteresowanie końmi. Po wypadku samochodowym, który spowodował jej niepełnosprawność ruchową, opiekę przejął Tomasz. *Jak wracałem ze szkoły jechałem z matką na rehabilitację, przygotowywałem obiad, karmiłem i sprzątałem dom. Próbowalem odrabiać lekcje, ale uniemożliwiała to matka, bo ciągle czegoś chciała ode mnie. Były to trudne chwile zwłaszcza, że miałem z jednej strony szkołę i zbliżającą się maturę, a z drugiej wymagającą stałej opieki matkę.* Będąc opiekunem swojego rodzica dziecko nie było do tego psychicznie przygotowane ani gotowe. Musiało niejednokrotnie pełnić funkcję terapeuty, pomocnika i doradcy. Efekty tej opieki zapewne nie były satysfakcjonujące dla rodzica, a obciążenie dziecka – nawet w okresie adolescencji – bardzo duże.

Dzieci w niektórych spośród badanych rodzin stawały się mediatorem. Szczególnie miało to miejsce w rodzinach rozwodzących się i migrujących.

Wiele dorosłych dzisiaj osób, doświadczających w dzieciństwie parentyfikacji, deklaruje unikanie inwersji ról w swojej rodzinie, by ich dzieci nie były obciążone nadmiernymi obowiązkami rodzinnymi, pozbawiającymi je beztroskiego okresu dzieciństwa. Wspominają swój okres dzieciństwa niezbyt pozytywnie: *Kiedyś jako wolne traktowałam wyjazd do szkoły – powiedziała 30-letnia Aniela; Inna respondentka – myślałam po prostu, że rzucę tym wszystkim, miałam wszystkiego dość. Byłam tym wszystkim przemęczona, że to wszystko ciągle ja muszę robić.* Kolejna opowiadała: *koleżanki w moim wieku martwiły się tylko o to, jaki lakier do paznokci kupić, ja myślałam, co mam ugotować na obiad.*

## Zakończenie

Wśród respondentów biorących udział w badaniu parentyfikacja miała charakter konstruktywny, a tylko w dwóch przypadkach negatywny. 42-letnia dziś Anna powiedziała, że przeżycia z okresu dzieciństwa spowodowały, iż *jestem nerwowa, wybuchowa, nerwy często mi puszczają, mówię szybciej niż myślę, wygarniam wtedy wszystko, co mam do powiedzenia. I nie patrzę na to, czy kogoś tym krzywdzę czy nie*.

Dlatego doświadczający jej w przeszłości chęć do swoich rodzin wniesć to, co było dobre lub ulepszyć to, co ich zdaniem przyniosło dobry efekt wychowawczy. Pragną zapewnić swoim potomkom lepsze dzieciństwo niż same miały. Chociaż były przeciążone obowiązkami, uważają, że dzieci powinny je mieć, ale muszą być one dostosowane do ich wieku i możliwości. Pomimo tego, że ich sytuacja w dzieciństwie nie była łatwa, potrafią w swoich rodzinach pochodzenia dostrzec to, co było dobre i przyniosło pozytywne skutki wychowawcze. Osoby w dzieciństwie wykonujące obowiązki jednego z rodziców w swoim dorosłym życiu uczą własne dzieci wypełniania tych samych czynności. Nabycie nowych umiejętności przez dziecko jest ich zdaniem bardzo przydatne w późniejszym życiu, ułatwia radzenie sobie z podstawowymi problemami.

Reasumując można wskazać, że przez różne zdarzenia losowe determinujące problem inwersji ról w rodzinach, młodzi dorośli stają się o wiele silniejsi, odpowiedzialni, zaradni, zdobywają przydatne w życiu umiejętności. Charakterystyczne jest również to, że przez całe życie nadmiernie poświęcają się innym, nie myśląc o zaspokojeniu własnych potrzeb, narażając swoje życie na szereg zagrożeń i niepowodzeń. Omawiane zjawisko, ciągle słabo zbadane, budzi szereg kontrowersji, dlatego naszym zdaniem powinno ono stać się zarówno dla pedagogów, jak również andragogów obszarem zainteresowań naukowych. Może ono niejednokrotnie wpływać na przystosowanie i funkcjonowanie jednostki zarówno w trakcie doświadczania parentyfikacji, jak i długofalowym okresie życia.

## Bibliografia

1. Creswell J.W. (2013), *Projektowanie badań naukowych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
2. Herbert C. (2004), *Zrozumieć traumę – poradnik dla osób, które doznały urazu i dla ich rodzin*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
3. Hooper L.M. (2007), *Expanding the Discussion Regarding Parentification and its Varied Outcomes: Implications for Mental Health Research and Practice*, „Journal of Mental Health Counseling” 29, (4), 322–337.
4. Hooper L.M. (2008), *Defining and Understanding Parentification: Implications for All Counselors*, „The Alabama Counseling Association Journal” nr 1.
5. Hooper L.M., De Coster J., White N., Voltz M.L. (2011), *Characterizing the Magnitude of the Relation between Self-Reported Childhood Parentification and Adult Psychopathology: A Meta-Analysis*, „Journal of Clinical Psychology” 67, (10), 1028–1043.
6. Hooper L.M., Dochler K. (2012), *Assesing family caregiving: a comparison of three retrospective parentification measures*, „Journal of Martial and Family therapy”, 38, (4), 653–666.

7. Jurkovic G.J. (1991), *Treatment of parental children and their families: Conceptual and technical issues*, [in] „American Journal of Family Therapy”, 19, 302–314.
8. Jurkovic G.J., Thirkield A., Morrell R. (2001), *Parentification of Adult Children of Divorce: A Multidimensional Analysis*, „Journal of Youth and Adolescence”, 30, (2), 245–257.
9. Macfie J., Brumariu L.E., Lyons-Ruth K. (2015), *Parent-child role-confusion: A critical review of an emerging concept*, „Developmental Review” 36, 34–57.
10. Miller A. (1991), *Mury milczenia*, tłum. J. Hockuba, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
11. Schier K. (2010), *Gdy dziecko staje się rodzicem – odwrócona troska, czyli zjawisko parentyfikacji w rodzinie*, [w:] red. B. Tryjarska, *Bliskość w rodzinie*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
12. Schier K. (2014), *Dorosłe dzieci. Psychologiczna problematyka odwrócenia ról w rodzinie*, Scholar Warszawa.
13. Wasilewska M., *Parentyfikacja jako efekt międzypokoleniowego dziedzictwa traumy*, Instytut Psychologii Stosowanej UJ Kraków, [www.academia.edu/.../Parentyfikacja\\_jako\\_efekt\\_międzypokoleniowego\\_dziedzictwa...1](http://www.academia.edu/.../Parentyfikacja_jako_efekt_międzypokoleniowego_dziedzictwa...1) dostęp 25.06 (2016).

#### Parentification in the family. From the experience of young adults

**Key words:** parentification, children’s duties, family, causes of parentification, dysfunctions of the family.

**Summary:** The family, which constitutes a natural rearing environment for each new generation, does not always play the roles or execute tasks set to it in a proper way. Chance events or dysfunctions cause the roles to be reversed, that is it is children who take over the tasks designed for adults. This is referred to using the term *parentification*. The aim of the studies was to find out about the experience connected with parentification, which the young go through in their childhoods, from the perspective of young adults. The studies were conducted among students of Opole University and covered 300 subjects who took part in them. The respondents, who have experienced or were experiencing the inversion of roles in their families, have become stronger, more responsible and resourceful, as well as have gained new skills which are useful in life. For the major part of their lives such individuals excessively devote themselves to others, without thinking about satisfying their own needs. Thus, this is a problem area, which should be of scholarly interest to pedagogues and adult educators (andragogues), since parentification can exert a considerable influence on the individuals’ adjustment to and functioning in their adult lives in the future.

Dane do korespondencji:

**prof. dr hab. Eleonora Sapia-Drewniak**

Uniwersytet Opolski

Instytut Nauk Pedagogicznych

Katedra Edukacji ustawicznej

e-mail: [sapia@uni.opole.pl](mailto:sapia@uni.opole.pl)

**dr Jolanta Żarczyńska-Hyla**

Uniwersytet Opolski

Instytut Nauk Pedagogicznych

Zakład Pedagogiki Resocjalizacyjnej

e-mail: [jolzar@uni.opole.pl](mailto:jolzar@uni.opole.pl)

**Agnieszka Majewska-Kafarowska**

## **DOŚWIADCZENIE STAROŚCI – ROZWAŻANIA WOKÓŁ POJĘĆ I ZJAWISK (NIE)OCZYWISTYCH**

**Słowa kluczowe:** starość, doświadczenie, doświadczenie zapożyczone.

**Streszczenie:** Artykuł poświęcony został rozważaniom o starości i doświadczeniu, rozumianym jako kategorie opisu, ale i zjawiska, cechujące się w dużej mierze oczywistością, głównie z powodu swojej powszechności. Autorka wyjaśnia i opisuje te kategorie, podejmując próbę ukazania ich wzajemnych relacji i uwarunkowań, a także osadzając je w kontekście ponowoczesności.

### **Wprowadzenie – starość jako temat poznania**

Rozważania dotyczące starości mają charakter oczywistości, co oznacza, że starość jest oczywistym tematem współczesnych dociekań. Ale czy ta oczywistość jest w istocie zrozumiale oczywista? Czyli czemu tak naprawdę się nią zajmujemy w przestrzeni nauki, społecznego dyskursu? Przecież ani nie jest tematem nowym, ani też nie niepoznanym...? Co stanowi o tym, że wciąż aktualnym? By tę zagadkę rozwikłać, na początek zapożyczę słowa, które wystrzeliły jak piorun z pierwszych stron książki Doroty Wolskiej: *Pewne tematy „wiszą w powietrzu” i trudno je zignorować, bez względu na to, jak wielki opór stawiają myśli. Są także i takie, które ciekawia czy wręcz dręczą prywatnie, niezależnie od ich intelektualnej ważności czy akademickiej koniunktury. Jeszcze inny przypadek stanowią intelektualne mody, wobec których uważność zalecał Mircea Eliade (...) powody ważności i popularności problemów tkwić mogą tak w „kontekście uzasadniania”, jak i w „kontekście odkrycia”, w tym znaczeniu, że ich aktualność dyktuje „logika” dynamiki podejmujących je dyscyplin, bądź żywioł kontekstu kulturowego, psychospołecznego, czy politycznego, w jakim myśl funkcjonuje* (Wolska 2012, s. 5–6). Starość jako temat wydaje się reprezentować w sobie wszystkie powody zainteresowania, które wymieniła Wolska. Po pierwsze starość „wisi w powietrzu”, ponieważ jest częścią naszego życia, nie da się nie być niezauważona, jest do bólu obecna i nie jest przeźroczysta, choć wielu z nas chciałoby jej nie zauważać. Im bardziej człowiek chciałby unikać tzw. tematu starości, tym bardziej rodzi to podejrzenie, że „ma z tym kłopot”: boi się jej, nie akceptuje, nie rozumie, a może nawet marginalizuje? Paradoksalnie starość staje się „modna”, a to chociażby z powodu swej nachalnej aktualności jako zjawiska społecznie nasilającego się, wymagającego nie tylko poznania, ale

podjęcia przedsięwzięć mających stanowić swego rodzaju „rozwiązania” problemów starości rozumianych jako zjawisko społeczne (przez nauki ekonomiczne, społeczne czy też humanistyczne). No i wreszcie kontekst uzasadniania i kontekst odkrycia, które w moim przekonaniu w przypadku zjawiska starości świetnie się uzupełniają. Uzasadnianiu sprzyja demografia, która wydaje się być „twardym dowodem” konieczności podejmowania kwestii starości szczególnie przez pryzmat ekonomii, służby zdrowia, pracy socjalnej, pedagogiki, czy gerontologii. W kontekście odkrycia znaczenie ma fakt, iż starość nie została przez współczesne ani też wcześniejsze nauki do końca odkryta, poznana. Tym bardziej staje się to istotne, im mocniej uświadomimy sobie, iż starość nieustająco się zmienia i zmieniać będzie w ponowoczesnym świecie gnającego pociągu zmian: nieustająco będzie coś do poznania, do zrozumienia, do odkrycia na nowo. Albo też do odczytania znaczenia w nowym kontekście rzeczywistości.

Starość jako temat rozważań w różnych dyscyplinach nauki, a także w dyskursie społecznym, jest współcześnie często podejmowana, czego podstaw można się dopatrywać oczywiście w specyfice procesów demograficznych, powszechności, czy może nieuchronności doświadczenia starości. Zapewne nie tylko względy demograficzne stanowią o tym, że starość stała się ważnym tematem. Dla nauk humanistycznych i społecznych ważnym będzie wykorzystanie podejścia jakościowego, biograficznego, coraz mocniej sytuującego się jako wartościowe podejście w budowaniu wiedzy o człowieku i zjawiskach go dotyczących, które staje się swego rodzaju dopełnieniem, nie zaś jak wcześniej – przeciwwagą dla badań ilościowych, skupionych na ukazaniu specyfiki zjawiska w kategoriach dominujących tendencji. Dziś perspektywa jednostkowa stała się równoprawną perspektywą budowania wiedzy o człowieku. Starość jednostki stała się równie ważna jak starość w sensie społecznym czy nawet w demograficznym. Co więcej – starość indywidualna staje się przydatna, pomocna, istotna w wyjaśnianiu i rozumieniu starości jako zjawiska społecznego. W sumie prowadzi to do niezwykle ciekawej i, jak postaram się to pokazać, owocnej konieczności przywołania, jak też restauracji pojęcia doświadczenie, kategorii, która swego czasu była równie niemożliwa jak starość. Tak starość, jak i doświadczenie mają w istocie swej wymiar ludzkiego uniwersum.

### **Doświadczenie – (nie)aktualna kategoria humanistyki?**

W epoce globalizacji będącej też, zdaniem T. Buksińskiego, epoką pluralizacji, doświadczenie stało się trudną kategorią: z jednej strony podległą zubożeniu poprzez konfrontację doświadczeń różnych typów, różnych kultur, dziejących się na gruncie coraz szybciej rozgrywających się przemian w obszarze zjawisk społecznych, relacji, technologii. Z drugiej jednak strony, pisze autor, *wraz z globalizacją i wzrostem zagrożeń w wymiarze planetarnym odzyskało znaczenie doświadczenie codzienne (...) Jest bowiem najbardziej całościowe ze wszystkich i w nim ujawnia się najbardziej doświadczenie egzystencjalne i troska o podstawowe wartości (zdrowie, życie, godność)* (Buksiński 2001, s. 13). Jak twierdzi autor, takie doświadczenie

podważa zasady prymatu teorii nad praktyką, jak też istnienie doświadczenia „czystego”. Starość wydaje się jak najbardziej być doświadczeniem codziennym – rozgrywa się bowiem w rytuałach, problemach, zadaniach dnia codziennego. Tak rozumiana śmiało wymyka się z ram opisujących ją teorii, analiz statystycznych, jest bowiem w istocie swej niepowtarzalnym ludzkim doświadczeniem, zakotwiczonym w biograficznie ukonstytuowanej codzienności jednostki.

Doświadczenie jako wymiar ludzkiego uniwersum, jak pisze D. Wolska, to sporna kategoria humanistyki: stanowi napięcie pomiędzy poznawaniem a doświadczeniem świata (Wolska 2012). Doświadczenie, tradycyjnie rozumiane jako gromadzenie wiedzy i umiejętności na bazie doświadczania przestało pełnić swoje funkcje, zaczęło zawodzić, ponieważ utraciło ważność, aktualność, przestało być uniwersum. Zdaniem T. Buksińskiego tradycyjnie rozumiane doświadczenie jako statyczne, pełniące funkcję dostarczania materiału dla orientacji w życiu codziennym przestało pełnić swoje funkcje, skończyło się, a raczej zmieniło. Doświadczenie nie jest już związane z *powtarzalnością tego samego typu zjawisk, struktur, zachowań, trwaniem tego, co niezmiennie, z ograniczoną liczną czynników działających* (Buksiński 2001, s. 12). W obliczu postępu cywilizacyjnego dotychczasowe typy doświadczeń (wspólnotowe, mistyczne, mimetyczne, dialogowe, komunikacyjne, graniczne) tracą swoją wyrazistość. Mimo to doświadczenie dalej jest podstawą i warunkiem życia społecznego i indywidualnego. Jednakże przybrało ono nowe oblicze: stało się doświadczeniem zmienności, ciągłości innowacji, wielości nieoczekiwanych zmian, ogromu nieprzewidywanych skutków, różnorodności doznań, interpretacji i punktów widzenia (Buksiński 2001). Co więcej – sens doświadczenia jest w dużej mierze kształtowany przez kulturę, w ujęciu fenomenologicznym jest jego niezbywalną charakterystyką, bo to ostatecznie sens jest tym, czego doświadczamy (Wolska 2012). Doświadczenie (starości także) zatopione jest w przestrzeń doświadczania kultury – a zatem wydobywanie sensów kultury jest jednocześnie wydobywaniem sensów (starości). Sens doświadczenia starości jest uwikłaniem społeczno-kulturowym. Owo społeczno-kulturowe uwikłanie jest zarazem kontekstem doświadczenia, który należy poznać, doświadczyć, zrozumieć. Istnieje bowiem pewne napięcie między poznawaniem a doświadczaniem świata, między poznawaniem a doświadczaniem starości, płynące być może z fundamentalnego sporu o wartość doświadczenia w relacji do wartości poznania, wiedzy. W sporze tym, jak podpowiada T. Buksiński, wydaje się pomocna kategoria doświadczenia codziennego M. Heideggera, u podstaw której leży przekonanie, że doświadczenie jest zawsze indywidualne, jest czyjeś, jest sposobem spotkania osób i rzeczy. Doświadczenia to spotkania, które są zdarzeniami. One nas dotyczą, musimy je przyjąć oraz zrozumieć, bo każde doświadczenie jest otwarte, dwuznaczne. Doświadczenie codzienne jest nieplanowane, zachodzące mimo woli, konkretne (Heidegger 1997). Podobnie starość: jest indywidualna, czyjaś, nieplanowana, zachodzi mimo woli i trzeba ją przyjąć, doświadczyć, zrozumieć.

Powstaje pytanie o to, czy doświadczenie da się zgromadzić i co z tego wynika? Doświadczenie czyni doświadczającego doświadczonym, ponieważ „nabył”

doświadczenia, którym może się podzielić. Doświadczenia nabywa się mimowolnie, uczestnicząc w sytuacjach albo świadomie podczas wykonywania czynności podjętych intencjonalnie. Doświadczenia budują wiedzę oraz umiejętność lepszego, skuteczniejszego radzenia sobie z podobnymi problemami w przyszłości, tym samym doświadczony *staje się odporny na niespodzianki, przygotowany na nowe doświadczenia. Potrafi sobie radzić w życiu. Doświadczenie staje się źródłem umiejętności, wiedzy i mądrości życiowej* (Bukusiński 2001, s. 7). Co więcej, człowiek doświadczony, zdaniem T. Bukusińskiego, może świadczyć swoim doświadczeniem, przekazywać go, dawać świadectwo swoimi umiejętnościami, wiedzą, mądrością.

### Starość jako doświadczenie doświadczonego

Starość to czas „obfitych” doświadczeń życia, gromadzonych przez lata, choć podlegających coraz mocniej procesowi dezaktualizacji. Linia życia rozpięta na osi jednostkowego czasu uwikłanego w specyfikę życia społeczno-historycznego, której towarzyszy gromadzenie doświadczeń, staje się biografią człowieka starego. Życie bowiem jest gromadzeniem doświadczeń, a doświadczenie, zdaniem Tadeusza Bukusińskiego może stać się źródłem umiejętności, wiedzy i mądrości życiowej (Bukusiński 2001). Im dłuższa linia życia, im więcej przeżytych lat, tym więcej zgromadzonych doświadczeń i większa szansa, by prowadziły one do wiedzy i mądrości życiowej. Bo, jak pisze T. Bukusiński, *doświadczenie się przydarza. Nabywa się je mimo woli, będąc wrzuconym w sytuację lub aktywnie podczas wykonywania różnych czynności podjętych świadomie, intencjonalnie (...)* *W procesie tym [podmiot] „nabywa doświadczeń”.* *Składają się one na wiedzę oraz na umiejętność lepszego, szybszego, skuteczniejszego radzenia sobie z podobnymi problemami i sytuacjami w przyszłości. Doświadczenie jest więc gromadzone* (Bukusiński 2001, s. 7). O starości też możemy powiedzieć, że się przydarza, przychodzi mimo woli, jest naturalną koleją upływającego czasu i rozgrywającej się w nim codzienności. Człowiek stary, mający długą linię życia, ma zapewne bogate doświadczenie, nagromadził potężny zbiór. Jednakże nagromadzony bagaż doświadczeń nie jest tożsamy z osiągnięciem wiedzy i mądrości życiowej. Doświadczenia mogą posłużyć do budowania wiedzy i mądrości życiowej, jeśli się je właściwie przepracuje, do czego niezbędna jest m.in. refleksyjność. Jak twierdzi Z. Pietrasiniński, podstawą mądrości jest refleksja i kultura poznawcza, jak też dojrzała osobowość (Pietrasiniński 2001). I choć starzy ludzie często postrzegani są jako mądrzy z racji wieku (doświadczeni?), to należałoby jednak zastanowić się, czy nie o dojrzałości raczej mówimy, gdy używamy jej jako synonimu wieku? Zdaniem P.K. Olesia, mądrości nie nabywamy z wiekiem, ani też jej nie tracimy, ponieważ mądrość rozwija się i zmienia dzięki aktywności człowieka, i zmienia się nie wraz z wiekiem, a wraz z przyrostem wiedzy i refleksji nad nią (Oleś 2011). Jeśli zatem człowiek stary jest refleksyjnie nastawiony do tego, co go otacza i wyraża aktywną postawę względem swego życia, to zgromadzone doświadczenia życiowe predestynują człowieka starego do bycia mądrym, czy też posiadania mądrości.

Zdaniem P.K. Olesia *decydującą rolę w tych procesach może odgrywać interakcja między doświadczeniem wyniesionym ze stresujących wydarzeń, w jakich uczestniczy osoba, a jej skłonnością do refleksji nad życiem* (Oleś 2011, s. 270). Niewątpliwie ludzie starzy przeżyli wiele stresujących wydarzeń. Pytanie raczej dotyczy skłonności do refleksji. Z jednej strony obserwujemy skłonność ludzi starych do analiz, wyrażania własnych sądów, zwłaszcza jeśli mogą one dotyczyć tego, jak kiedyś było, albo też przyjmują postać porad, pouczeń, ocen – te, jak się wydaje, dokonywane są po namyśle. Z drugiej jednak strony większa skłonność do refleksyjności wciąż raczej pozostaje standardowo przypisywanym atrybutem starości, aniżeli popartym badaniami faktem naukowym. Starość bowiem łączy się ze specyficzną świadomością, na którą składa się skumulowane doświadczenie, poczucie wypełnienia życia, dystans wobec pragnień, dążeń i potrzeb osób młodych, ale również zmęczenie życiem, potrzeba spokoju, odejścia, dotarcia do kresu drogi. To wszystko sprzyja bardziej refleksyjnej ocenie życia (Oleś 2011). Starość jest skłonna do dokonywania bilansu życia, co jest warunkowane zgromadzonym doświadczeniem, ale też perspektywą czasową, której element dotyczący przyszłości radykalnie się skraca na korzyść elementu dotyczącego przeszłości. Zdaniem S. Steuden *przeгляд życia jest instrumentem pomocnym w przystosowaniu się do starości osobom, które zmagaly się z wieloma trudnymi sytuacjami (...) Paradoksalnie jednak rozwój osobowości w późnym wieku wydaje się być w większym stopniu efektem trudnych doświadczeń życiowych aniżeli sukcesów* (Steuden 2012). A człowiek stary jest doświadczony życiowo, zgromadził doświadczenie. Choć oczywiście nie tylko ludzie starzy dokonują bilansu życia (Oleś 2011, s. 275), to jednak w starości nabiera on szczególnego znaczenia z racji przypadającego na ten etap życia kryzysu rozwojowego integralność – rozpacz, który wymaga podsumowania własnego życia i integracji ego (Steuden 2012). Dokonanie bilansu życia jest potrzebą rozwojową w starości, wynikającą z osiągnięcia perspektywy biograficznej, czyli postawy oceniającej własne życie (bo jest co ocenić). Kumulacja doświadczeń również może skłaniać do bilansu życia. Bilansowanie wymaga zwrócenia się ku sobie, wyciszenia, autorefleksji. Bilans życia rozgrywać się może albo w procesach autoweryfikacji, albo też autowaloryzacji. W obu przypadkach bilans życia prowadzi do samowiedzy. Zdaniem P.K. Olesia warto zadać pytanie, który z tych procesów pełni wiodącą rolę w bilansie życia? Procesy autowaloryzacji, zdaniem autora, dominują tam, gdzie w oparciu o prawdziwą historię życia następuje tworzenie prawdziwej, opartej na faktach i wewnętrznie spójnej samowiedzy na temat największych dokonań i porażek życiowych (Oleś 2011). Natomiast autoweryfikacja (w starości) wydaje się być szczególnie ważna w sytuacji współczesnej zmienności, dezaktualizacji wiedzy i doświadczeń ludzi starych. Jak pisze autor: *paradoks bilansu polega tym, że kryteria wartościowania najczęściej zmieniają się w ciągu życia. Dlatego też przychodzi oceniać aktywność, która kiedyś – w świetle innych kryteriów – wydawała się sensowna i potrzebna* (Oleś 2011, s. 275). Proces autoweryfikacji jest narzędziem nadawania ponownego sensu własnym doświadczeniom, sensu nadawanego w innych okolicznościach, aniżeli wtedy kiedy się

działy. Innymi słowy jest zabiegiem utrzymania, ratowania i weryfikacji sensu własnej historii życia. Doświadczenie bilansu swojego życia jest próbą wydobywania sensu swojego doświadczenia, a zatem życia. Bilans życia staje się więc kolejnym doświadczeniem, uwarunkowanym innymi doświadczeniami, zwłaszcza z przeszłości, ale i niezwykle ważnym dla przyszłych doświadczeń.

### **Doświadczenia zapożyczone w służbie własnej starości**

Jak już pisałam – pomimo postępu cywilizacyjnego doświadczenie dalej jest podstawą i warunkiem życia społecznego, jednakże przybrało ono nieco inne niż wcześniej oblicze. Nowy typ doświadczeń, jaki zaproponował T. Buksiński: zmienności, ciągłości innowacji, wielości nieoczekiwanych zmian, ogromu nieprzewidywanych skutków, różnorodności doznań, interpretacji, punktów widzenia w dużej mierze pozwala również zrozumieć doświadczenie starości, rozgrywające się od dawna, ale w coraz to nowym kontekście warunkowanym zachodzącymi nieustannie zmianami społeczno-kulturowymi (Buksiński 2001). Co więcej – można doświadczać starości „na swój” sposób i jednocześnie uczyć się starości z doświadczeń innych (przykład innego czy nawet uczenie się z biografii innego). Uczenie się z doświadczeń, jak pisze Elżbieta Dubas, jest uczeniem się w trakcie życia, incydentalnie, przypadkowo, albo też planowo, celowo. Może wynikać z realizacji zadań życiowych czy podejmowanych zwykle aktywności. Uczenie się z doświadczeń jest uczeniem się bezpośrednio *we wspól/obecności, we wspól/udziale i wspól/działaniu: w zdarzeniach, w sytuacjach życiowych, poprzez styczności i interakcje w tym samym czasie i przestrzeni, poprzez spotkania, rozmowy, dialog, obserwacje, działanie itp. Jest uczeniem się w relacjach, w których powstają doświadczenia. Relacje te mogą być dalekie w pewnym dystansie albo bliskie* (Dubas 2011, s. 7).

Doświadczenia, nawet zapożyczone, budują wiedzę oraz umiejętność lepszego, skuteczniejszego radzenia sobie z zadaniami codzienności. A to – skuteczne radzenie sobie – wydaje się być priorytetem dla jakości życia współczesnych seniorów, muszących poradzić sobie ze specyfiką płynnej ponowoczesności, która zasadza się na zmienności. W tym kontekście jako niezwykle ważne i cenne wydają się być w mojej ocenie nie tylko własne doświadczenia, ale i umiejętność korzystania z doświadczeń innych, wychodzenie poza granice własnych doświadczeń i czerpanie wiedzy z obszarów doświadczeń innych. Proponuję, by tego typu doświadczenia nazywać mianem doświadczeń zapożyczonych (doświadczeń Innego). Wychodzenie poza granice własnego doświadczenia jest ogromną szansą na poszukiwanie dróg lepszego, skuteczniejszego radzenia sobie z codziennością, doświadczaniem starości, a także rozumienia przemian i uwarunkowań świata współczesnego. Co więcej – wychodzenie poza własne doświadczenia jest jednocześnie w pewnej mierze postulatem o uspołecznienie ludzi starych, ponieważ to prozaiczne bycie wśród ludzi stwarza szanse na zapożyczenie doświadczeń. Bycie wśród innych stwarza możliwość dostrzeżenia ich doświadczeń, obserwacji doświadczeń odmiennych bądź podobnych do swoich. Doświadczenia innych mogą

stać się punktem odniesienia do zrozumienia, czy interpretacji własnych doświadczeń. Doświadczenia innych mogą pozwolić poznać, czy nawet zrozumieć jakąś część rzeczywistości, bez osobistego jej doświadczania. Pewne doświadczenia mogą nawet nie być dla jednostki dostępne, ale jednocześnie mogą być przydatne do zrozumienia swojego miejsca i celu w życiu<sup>1</sup>. To oznacza, że starszy człowiek może się uczyć od innego, inspirować, poszukiwać własnych rozwiązań korzystając z doświadczeń zapożyczonych. Tak rozumiana przestrzeń uczenia się może mieć charakter kompensacyjny: doświadczenia innych, czyli doświadczenia zapożyczone, mogą kompensować brak doświadczeń ludzi starych, które mogą być ważne dla jakości życia tu i teraz, a które mogą dotyczyć także wcześniejszych faz życia, w których człowiek nie mógł pewnego doświadczenia doświadczyć/przeżyć.

Źródeł doświadczeń zapożyczonych szukać trzeba przede wszystkim we wspólnotowym byciu razem seniorów (np. uniwersytet trzeciego wieku, kluby seniora), w relacjach międzypokoleniowych (np. rodzina, wolontariat, aktywność sportowa, hobbystyczna), ale także w uczeniu się od innego bez osobistego kontaktu – w przekazach medialnych (np. w obrazach filmowych: dokumentalnych i fabularnych), albo też literaturze autobiograficznej lub na portalach społecznościowych. Wydaje się, że w ponowoczesnym świecie, w którym starość nader mocno narażona jest na dezaktualizację, trudności w adaptacji do zmian, wszystkie te możliwe przestrzenie uczenia się z doświadczenia – doświadczenia zapożyczonego, stają się istotnym i niezwykle cennym narzędziem walki o jakość życia w starości. Poza uczeniem się z własnych doświadczeń, doświadczenia zapożyczone jawią się jako dodatkowe, ważne i wartościowe, a czasem niezbędne przestrzenie uczenia się ludzi starych – uczenia się, a zatem i umiejętności radzenia sobie ze swoim życiem.

## Zakończenie

Doświadczenie osobistej starości, czy też osobiście doświadczana starość, nic sobie nie robi z doświadczenia starości rozumianego jako uniwersum ludzkich przeżyć. Każde przeżycie jest czyjeś. Subiektywizm doświadczenia starości dominuje, zaś uniwersum staje się czymś obok, obiektywną rzeczywistością do poznania, nie zaś do doświadczania. Jak już wspomniano, napięcie pomiędzy poznawaniem a doświadczaniem świata jest ogromne, ponieważ doświadczenie jest indywidualne, jest czyjeś, w dużej mierze nieplanowane, mimowolne, jest indywidualnym sposobem spotkania osób i rzeczy. Wobec powyższego zaproponowana przeze mnie kategoria doświadczenia zapożyczonego jawi się jako szansa na wyjście poza własny subiektywizm, ale

<sup>1</sup> Różne są, jak sądzę, powody niedostępności doświadczeń: mogą one mieć charakter dziejowy, historyczny (np. ktoś nie doświadczył wojny, bo urodził się tuż po niej, więc nie może mieć doświadczenia wojny); albo kulturowy (np. inna sytuacja i wzorzec roli kobiety w latach 50. i 60., a inny współcześnie); a nawet osobisty (wynikający z własnej biografii, podejmowanych decyzji, towarzyszących okoliczności, dostępnych zasobów).

też i szansa na kompensowanie braków w zakresie własnych doświadczeń, co w istotny sposób podnosi szanse na lepsze radzenie sobie z wyzwaniami codzienności, z doświadczeniem własnej starości. Poznanie starości wychodzącej poza subiektywne jej doświadczanie jest to otwarcie na nowe źródła budowania wiedzy i kompetencji przydatnych dla lepszego zrozumienia sensu własnego doświadczania, doświadczania starości.

### Bibliografia

1. Buksiński T., (red.) (2001), *Doświadczenie*, Poznań.
2. Dubas E., Świtalski W., (red.) (2011), *Uczenie się z biografii innych*, Łódź.
3. Dubas E., Stelmaszczyk J., (red.) (2015), *Biografie i uczenie się*, Łódź.
4. Heidegger M. (1997), *Drogi lasu*, Warszawa.
5. Lyotard J-F. (2000), *Fenomenologia*, Warszawa.
6. Oleś P.K. (2011), *Psychologia człowieka dorosłego. Ciągłość – zmiana – integracja*, Warszawa.
7. Pietrasiński Z. (2001), *Mądrość czyli świetne wyposażenie umysłu*, Warszawa.
8. Steuden S. (2012), *Psychologia starzenia się i starości*, Warszawa.
9. Wolska D. (2012), *Odzyskać doświadczenie. Sporny temat humanistyki współczesnej*. Kraków.

#### **Experiencing old age – considerations around the concepts and phenomena (not) for obvious**

**Key words:** senility, experience, experience borrowed.

**Summary:** The article is devoted to consideration of old age and experience, understood at categories of description, but also phenomena which are largely. Because of its universality. The author explains and describes these categories, attempting to show their mutual relations and determinants, and also embedding them in the context of postmodernity.

Dane do korespondencji:

**dr Agnieszka Majewska-Kafarowska**

Uniwersytet Śląski

Wydział Pedagogiki i Psychologii

e-mail: agnieszka.majewska-kafarowska@us.edu.pl

***Emilia Mazurek***

## **BIOGRAFICZNE UCZENIE SIĘ I NARRACYJNE UCZENIE SIĘ – RAMY TEORETYCZNE**

**Słowa kluczowe:** biografia, biograficzne uczenie się, narracja, narracja (auto)biograficzna, narracyjne uczenie się.

**Streszczenie:** Na gruncie andragogiki rozwijane są teorie wyjaśniające fenomen uczenia się człowieka dorosłego pozostającego w związku z biegiem jego życia. Wśród nich wymienić można teorię biograficznego uczenia się i teorię narracyjnego uczenia się. W tekście przedstawiono ich założenia oraz podjęto próbę wskazania elementów wspólnych i różnicujących te dwa rodzaje uczenia się. Biograficzne uczenie się i narracyjne uczenie się współlistnieją ze sobą, są sobie bliskie, w niektórych zakresach się pokrywają. Obydwa procesy należy łączyć z uczeniem się z życia oraz z procesem całonocnym. Ich istotnymi elementami są: (re)konstruowanie narracji, refleksja, interpretowanie, wyjaśnianie i nadawanie subiektywnych znaczeń doświadczeniom życiowym. Istotą biograficznego uczenia się jest refleksja nad biografią własną lub Innych. Narracyjne uczenie się zachodzi zaś w akcie opowiadania. Obejmuje ono pełny zakres doświadczeń stanowiących przedmiot opowieści, wykraczając poza doświadczenia tylko biograficzne.

Zapoczątkowanym w latach 70. XX wieku zmianom rozumienia pojęcia uczenia się w perspektywie andragogicznej towarzyszył systematyczny wzrost zainteresowania uczeniem się dorosłych zachodzącym nie tyle w instytucjach oświatowych, ile w ich codziennym świecie życia (zob. Malewski 2010). Wraz z początkiem lat 90. XX wieku rozważania i poszukiwania badawcze andragogów zaczęły koncentrować się wokół założeń koncepcji całonocnego uczenia się, w myśl której uczenie się stanowi integralny składnik różnorodnych form aktywności podejmowanych przez człowieka, może być podejmowany intencjonalnie, ale także nieintencjonalnie; świadomie lub nieświadomie; systematycznie lub przypadkowo; indywidualnie lub wspólnie z innymi. Istotna jest tu aktywność podejmowana przez uczącego się samodzielnie lub w społecznościach uczących się (zob. Kurantowicz 2007), niekoniecznie jednak usytuowana w instytucjach edukacyjnych. Zatem nie tylko opracowane i realizowane przez profesjonalistów programy nauczania są źródłem uczenia się dorosłych. Edukacyjny potencjał tkwi w samym życiu człowieka i namyśle nad nim, na co wskazują liczne prace badawcze i rozstrzygnięcia teoretyczne.

Na gruncie andragogiki rozwijane są koncepcje próbujące wyjaśnić fenomen uczenia się pozostającego w związku z doświadczeniami życiowymi człowieka dorosłego i jego biografią, wśród których wskazać można m.in. model uczenia się z doświadczenia Davida A. Kolba, teorię transformatywnego uczenia się Jacka Mezirowa, teorię egzystencjalnego uczenia się Petera Jarvisa, teorię biograficznego uczenia się Petera Alheita, teorię narracyjnego uczenia się Ivora F. Goodsona i współpracowników. Wszystkie spośród nich są bliskie sobie, przenikają się wzajemnie. Szczególnie dotyczy to biograficznego uczenia się, które *pokrywa się znaczeniowo z innymi rodzajami uczenia się albo je całkowicie wchłaniając, albo stanowiąc ich istotny aspekt* (Solarczyk-Szwec 2015, s. 121). W niniejszym opracowaniu przedstawię ramy teoretyczne dwóch rodzajów uczenia się: biograficznego i narracyjnego oraz podejmę próbę nakreślenia subtelných, aczkolwiek istniejących, różnic pomiędzy nimi.

### Biograficzne uczenie się – założenia teoretyczne

Znaczący wkład w rozwój teoretycznych i empirycznych eksploracji relacji pomiędzy biografią człowieka a uczeniem się wniósł na początku lat 90. XX wieku niemiecki socjolog Peter Alheit. Koncepcja biograficzności i biograficznego uczenia się, pozostając w związku z tradycją psychologii narracyjnej, ewoluowała w kolejnych publikacjach wspomnianego autora. Samo pojęcie „biograficzne uczenie się” odnaleźć można w tekstach *The biographical approach to adult education* (1992) i *The ‘biographical question’ as a challenge to adult education* (1994), lecz pojawia się ono w nich sporadycznie, a jednocześnie autor używa zamiennie także innych terminów, np. autobiograficzne uczenie się (ang. *autobiographical learning*) (Alheit 1992, s. 197), biograficznie zorientowane procesy edukacyjne (ang. *biography-oriented educational processes*) (Alheit 1994, s. 294). Jednakże to właśnie określenie biograficzne uczenie się zyskało prominentną pozycję w dalszych pracach naukowych P. Alheita, czego wyrazem było uwzględnienie go w tytule kolejnego artykułu *Biographical learning: Theoretical outline, challenges and contradictions of a new approach in adult education* (1995) i konsekwentne stosowanie w późniejszych publikacjach.

Przez biograficzne uczenie się Alheit rozumie *własne, autokreacyjne działania podmiotów, refleksyjnie organizujących swoje doświadczenia w sposób, który generuje spójną osobowość, tożsamość, nadaje znaczenie historii ich życia oraz komunikowalną, społecznie żywotną perspektywę świata życia, kierującą ich działaniami* (Alheit 1995, za: Tedder, Biesta 2009, s. 21). Dla tego rodzaju uczenia się kluczową kategorię stanowi biografia człowieka *rozumiana jako napięcie między pojęciem biegu życia jednostki a opowieścią o historii życia* (Alheit 2015, s. 23), będącą *społeczną formą autokreacji (self-construction) i autoprojekcji (self-projection) zakorzenionej w specyficznym kontekście społecznym i historycznym* (Alheit 2015, s. 24).

Odchodząc nieco od rozstrzygnięć Alheita, warto odnotować, że takie rozumienie biografii jest propagowane także przez innych badaczy podejmujących

tę problematykę (m.in. Agnieszkę Bron, Olgę Czerniawską, Duccia Demetrio, Pierre’a Dominicé, Elżbietę Dubas, Joannę Golonkę-Legut, Annę Gutowską, Alicję Jurgiel-Aleksander, Danutę Lalak, Emilię Mazurek, Ewę Skibińską, Hannę Solarczyk-Szwec, Monikę Sulik, Danutę Urbaniak-Zajac). Literalnie termin biografia oznacza opis życia, a więc pewną opowieść, tekst, narrację o przebiegu życia, a jednocześnie życie w jego rzeczywistym wymiarze (Trzcionkowski 2005). Takie definiowanie biografii znajduje odzwierciedlenie w rozważaniach D. Lalak, która zaznacza, że *Biografia jest indywidualnym losem człowieka rozpętanym między jego narodzinami i śmiercią (czas życia), a równocześnie aktem jego własnej, kreatywnej aktywności. Biografia nadaje sens każdemu codziennemu doświadczeniu, poprzedza życie i jest jego naturalnym przedłużeniem* (Lalak 2010, s. 39). Autobiografia stanowi „samoopis” codziennych doświadczeń człowieka, biografia zaś jest jej *rekonstrukcją dokonaną przez osoby trzecie bądź na podstawie narracji biograficznej (...), bądź na podstawie dokumentów osobistych i urzędowych oraz wszelkich innych świadectw* (Lalak 2010, s. 58). Życie opisane, opowiedziane w jego kluczowych ramach (całościowo lub wybiórczo) staje się biografią, która trwa dłużej niż samo życie (Lalak 2010, s. 81). Zatem *Biografia transcenduje człowieka, nie umiera wraz z nim* (Mazurek 2013, s. 77).

Kluczowym problemem skłaniającym andragogów do uczynienia autobiografii i biografii przedmiotem swojego zainteresowania jest proces opowiadania o życiu, nadawania subiektywnych znaczeń przywoływanym doświadczeniom życiowym i uczenia się na kanwie owych opowieści. Konstruowanie narracji (auto) biograficznej wymaga aktywności, wysiłku, zaangażowania, wykonania pewnej pracy od jej autora. Podkreśla to w swoich analizach E. Dubas, określając biografię jako *konstrukcję myślową porządkującą indywidualne doświadczenia życiowe jednostki, która poszukuje sensu wydarzeń, których osobiście doświadczyła* (Dubas 2009, s. 1). Człowiek podejmując spontaniczny bądź wywołany (np. podczas badań lub warsztatów biograficznych) trud opowiadania o swoim życiu, dokonuje selekcji opisywanych wydarzeń i doświadczeń, interpretuje, próbuje nadać im znaczenie, wytłumaczyć, ocenić, powiązać w pewien ciąg przyczynowo-skutkowy. Mierzy się przy tym z ograniczeniami własnej pamięci i kompetencji komunikacyjnych (w tym językowych). Dlatego też stworzona przez niego opowieść nie jest wiernym odzwierciedleniem minionych wydarzeń, ale opisem tego, co i jak zostało zapamiętane; niepozbawionym wyobrażeń i domysłów. Stąd niezwykle trafne jest, już cytowane wcześniej, określenie przez Alheita biografii „napięciem” pomiędzy rzeczywistym biegiem życia a opowieścią o nim. Napięcie to jest szczególnie widoczne wtedy, gdy człowiek kilkakrotnie opowiada historię swojego życia. Za każdym razem jest ona inna, ponieważ zmieniają się okoliczności życiowe, perspektywa podmiotu, sam człowiek, a także szerszy kontekst społeczno-kulturowy. Narracje autobiograficzne (czyli opowieści o życiu) stanowią zatem źródło informacji, w jaki sposób ludzie spostrzegają swoją historię życia. Tworzona narracja jest jedną z wielu możliwych wersji opisu życia, co wynika między innymi

z temporalnego wymiaru biografii. Konstruowanie biografii jest bowiem procesem, który *co do zasady nie jest nigdy skończony i raczej sam podlega renegotjacji i rekonstrukcji* (Alheit 2015, s. 25).

Projektowanie i przeprojektowywanie biografii możliwe jest dzięki kompetencji osobowej nazywanej przez Alheita (1994, 2015) biograficznością (ang. *biographicity*). Jej zaistnienie umożliwia pamięć autobiograficzna, dzięki której człowiek może przypominać sobie to, czego doświadczył w przeszłości i co zapisało się, mocniej lub słabiej, w rezerwuarach jego pamięci. Organizowanie doświadczeń życiowych składających się na treść biografii nie polega jednak wyłącznie na wspominaniu, odtwarzaniu, rekonstruowaniu przeszłości, ale wiąże się także z namysłem nad minionymi doświadczeniami i ich związkiem z teraźniejszym i przyszłym życiem. Możliwy jest on dzięki biograficznej refleksyjności, która predysponuje człowieka do interpretowania doświadczeń życiowych, wyjaśniania ich, nadawania im sensu, uwzględniający ich kontekstualność. Refleksyjną aktywność podejmuje podmiot, który opowiada o swoim życiu, odnosi się do własnych doświadczeń, konstruuje ich znaczenia, a więc tworzy narrację autobiograficzną – pozostając w kontakcie z otoczeniem społecznym (nawet jeśli tworzy własną biografię z myślą o niedostępnianiu jej innym). Narracje bowiem, jak podkreślają Luk van Langenhove i Rom Hareé, powstają jako *rezultat interakcji pomiędzy narratorem, widownią i pamięcią narratora* (van Langenhove, Hareé 1993, s. 87). Tym samym *Procesy biograficznego uczenia się nie lokują się „w” jednostce, tak jak aktywności poznawcze układów autoodniesienia w mózgu, lecz raczej usytuowane są w świecie społecznym i są od niego uzależnione* (Alheit 2015, s. 28).

Koncepcja biograficzności i biograficznego uczenia się opracowana przez P. Alheita wywarła znaczący wpływ na prace teoretyczne i empiryczne polskich pedagogów (w tym szczególnie andragogów). Można jednak dostrzec różnice w wyjaśnianiu pojęcia biograficznego uczenia się przez poszczególnych autorów (zob. Solarczyk-Szwec 2015). Dokonanie systematycznej analizy i porównanie stanowisk teoretycznych wymagałoby odrębnego opracowania, dlatego w tym miejscu odwołam się do dorobku naukowego niektórych z nich.

Problemy biografii, biografii edukacyjnej oraz biograficznego uczenia się wyjaśnia w swoich publikacjach E. Dubas. W ujęciu autorki biograficzne uczenie się jest to (...) *specyficzny proces uczenia się, realizowany przez człowieka podejmującego namysł nad swą biografią oraz poznającego i zmieniającego siebie oraz swój świat życia w wyniku tej refleksji. Bazuje ono na doświadczeniach życiowych jednostki, ma wymiar emocjonalny, poznawczy i społeczny, a także aksjologiczny i egzystencjalny. Jest celowe i sprzyja modernizacji tożsamości. Ma wymiar praktyczny w tym sensie, że przyczynia się do efektywniejszego funkcjonowania w zmieniającym się i trudnym świecie. Najczęściej nie bywa uświadomione, lecz można je uświadamiać i wyzwalać. Jest zakotwiczone we wszystkich wymiarach czasu. Silnie opiera się o struktury społeczne, w tym instytucje edukacyjne, które poczynając od nauki szkolnej w dzieciństwie, nadały określone formy i schematy uczeniu się człowieka* (Dubas 2015b, s. 27). Refleksja

podejmowana nad autobiografią czy biografią/biografiami może wiązać się z uczeniem się, co zostało określone przez cytowaną autorkę jako odpowiednio: uczenie się z własnej biografii oraz uczenie się z biografii Innych. *Uczenie się z własnej biografii jest rozumiane jako uczenie się z przypominanych własnych doświadczeń, zawartych w pamięci autobiograficznej, w wyniku refleksji nad własną biografią (autobiografią)* (Dubas 2015a, s. 36). *Uczenie się z biografii Innych natomiast to uczenie się w wyniku refleksji nad biografią Innego. (...) Uczenie się z biografii Innego wymaga namysłu nad jego biografią i odniesienia jego doświadczeń biograficznych do posiadanej wiedzy i samowiedzy. Namysł nad biografią Innego może wnieść nowe wartości w sposób oglądu i rozumienia świata, a w następstwie w zachowanie się – bycie w świecie odbiorcy danej biografii* (Dubas 2015a, s. 36).

Tak rozumiane uczenie się może stać się udziałem człowieka podejmującego namysł nad autobiografią lub biografią/biografiami samodzielnie (np. pisanie/czytanie pamiętnika) lub w grupie (np. podczas warsztatów biograficznych), w sposób zamierzony i niezamierzony, a nawet nieuświadomiony. Zagadnienie to w interesujący sposób przedstawiła Hanna Solarczyk-Szwec (2015), która w wyniku przeglądu literatury przedmiotu wyróżniła cztery „ćwiartki” biograficznego uczenia się usytuowane pomiędzy osią jednostka-społeczeństwo/społeczności a osią nieświadomość-świadomość. We wspomnianych ćwiartkach umiejscowione są: świadoma biograficznego uczenia się jednostka, świadome biograficznego uczenia się społeczności, nieświadoma biograficznego uczenia się jednostka, nieświadome biograficznego uczenia się społeczności. Uświadomione procesy biograficznego uczenia się polegają na opowiadaniu oraz analizowaniu biografii własnej lub innych osób z intencją uczenia się z niej. Podejmujący aktywność dostrzega(ją) potencjał edukacyjny biografii. W wypadku jednostek lub społeczności nieświadomych biograficznego uczenia się można stwierdzić, iż mimo że *de facto* uczą się z biografii, to sami nie wiążą tego z procesem edukacyjnym. Uczenie się jest tu mimowolne, przypadkowe, nieintencjonalne, a więc takie, które jest domeną edukacji nieformalnej, powszechnie niekojarzonej z edukacją.

Każdy z tych obszarów dotyka ważnych aspektów dla teorii i praktyki edukacji dorosłych. Szczególnie interesujące jest zagadnienie (nie)świadomości potencjału edukacyjnego biografii. Problem ten został ujawniony chociażby w dotychczas przeprowadzonych badaniach empirycznych, z których wynika, że ludzie dorośli dużo częściej spostrzegają biografie innych osób aniżeli własne jako (potencjalne) źródło uczenia się (zob. Dubas 2015a). Tymczasem to przecież nasza własna biografia jest nam najbardziej bliska, znana, dostępna, podlega nieustannej autokreacji. *I to właśnie na jej podstawie się uczymy, choć często w sposób nieświadomy, niezauważony.*

Przedstawione powyżej rozstrzygnięcia teoretyczne zakładają zatem ścisły związek między uczeniem się a życiem, uczeniem się a opowiadaniem o życiu, wreszcie uczeniem się a biografią. W biegu życia człowiek podejmuje działania, przeżywa rozmaite wydarzenia życiowe, wzbogaca swój bagaż doświadczeń, a to

wszystko wiąże się z uczeniem się (świadomym, intencjonalnym, a także nieświadomym, mimowolnym), czyli *procesem konstruowania wiedzy i znaczeń, wytwarzanych w efekcie działania i doświadczania* (Alheit 2015, s. 29). W ten sposób biografia kształtuje się przez uczenie się, jednocześnie zaś *biografia zwrótnie, refleksywnie wpływa na procesy uczenia się* (Alheit 2015, s. 30). Dlatego też biograficzne uczenie się, stające się udziałem człowieka podejmującego refleksję nad biografią oraz zmieniającego siebie i swój świat życia pod wpływem tej refleksji, jest procesem całościowym.

### Narracyjne uczenie się – założenia teoretyczne

Teoria narracyjnego uczenia się odwołuje się do definicji pojęcia narracji Donalda E. Polkinghorne’a, według którego termin ten można odnieść do *procesu tworzenia opowieści, (...), lub do rezultatu tego procesu – nazywanego także opowieściami, opowiadaniem lub historiami* (Polkinghorne 1988, s. 13). Michael Tedder i Gert Biesta (2009) stwierdzają, że narracje zawierające opis wydarzeń życiowych odzwierciedlają to, czego ludzie już się nauczyli na podstawie własnego życia. A jednocześnie proces ich konstruowania i artykułowania jest istotną częścią procesu uczenia się. *Narracja i opowiadanie nie są jedynie nośnikami uczenia się, mogą być także rozumiane jako przestrzeń uczenia się* (Tedder, Biesta 2009, s. 33).

Narracyjne uczenie się jest uczeniem się w działaniu, a więc dzieje się w trakcie tworzenia opowieści. Człowiek opowiadając, uczy się. Innymi słowy, sam akt opowiadania jest procesem uczenia się (Hallqvist 2014) nazywanym narracyjnym uczeniem się i spostrzeganym jako ważna część biograficznego uczenia się (Hallqvist 2014), a nawet z nim utożsamianym (zob. Golonka-Legut 2015). Opowiadanie nie jest jedynie produktem uczenia się, lecz właśnie narracyjnym uczeniem się (Tedder, Biesta 2009).

M. Carolyn Clark i Marsha Rossiter (2008, zob. też Rossiter 2002; Clark 2010)<sup>1</sup> przekonują, że każdy proces uczenia się wymaga tworzenia narracji (czasem pozostającej wyłącznie w myślach uczącego się). Konstruowanie narracji polega na opisywaniu własnego rozumienia czegoś, poszukiwaniu i nadawaniu sensu, przekładaniu pozyskiwanej wiedzy na język zrozumiały dla samego siebie, poszukiwaniu związku pomiędzy nowymi treściami a już posiadaną wiedzą. Pomocne w tym są człowiekowi inne dostępne mu narracje, które towarzyszą mu właściwie od narodzin, wypełniają jego świat życia nazwany światem nasyconym narracjami (ang. *narrative-saturated world*) (Clark 2010, s. 4). Narracyjne uczenie się w ujęciu autorek zachodzi poprzez słuchanie historii, opowiadanie historii i rozpoznawanie historii. Słuchanie nie jest jedynie biernym odbiorem treści, lecz angażuje odbiorcę, który interpretuje, nadaje znaczenia, wspomina osobiste

<sup>1</sup> Założenia teorii narracyjnego uczenia się w ujęciu M.C. Clark i M. Rossiter szerzej przedstawiłam w artykule *Narracyjne uczenie się człowieka dorosłego. Założenia teoretyczne* (Mazurek 2017, w druku).

wydarzenia życiowe zbliżone do tych przedstawianych w narracji. Wykonywana przez niego „praca” jest narracyjnym uczeniem się. Opowiadanie z kolei jeszcze mocniej angażuje uczącego się, który staje się autorem i jednocześnie aktorem – tworzy narrację o samym sobie i swoim życiu. *Narracja jest tutaj pomostem pomiędzy doświadczeniem a uczeniem się, bez niej nie byłoby możliwe uczenie się* (Mazurek 2017). Trzeci sposób narracyjnego uczenia się polega na rozumieniu narracyjnego charakteru doświadczenia życiowego oraz związku pomiędzy własnym spostrzeganiem świata i życia a szerszym kontekstem społeczno-kulturowym. Efektem tak rozumianego uczenia się może być krytyczne ustosunkowanie się do owych wpływów i przyjęcie innej narracji jako sposobu wyjaśniania pewnych fenomenów społecznych, kulturowych, biograficznych itp.

Do wyjaśnienia procesu narracyjnego uczenia się znaczące są rozstrzygnięcia teoretyczne I.F. Goodsona i współpracowników<sup>2</sup> (zob. np. Biesta 2008, Goodson i in. 2010, Goodson, Gill 2011, Goodson 2013), którzy w efekcie zrealizowanego projektu badawczego dokonali rozróżnienia pomiędzy uczeniem się przez życie (ang. *learning through life*) a uczeniem się z życia (ang. *learning from life*) (Biesta 2008, s. 15). Pierwsze z nich przybiera różnorodne formy w biegu życia dorosłych (edukacja formalna, pozaformalna i nieformalna). Natomiast jedną z możliwych dróg uczenia się z życia jest wykorzystanie narracji. Autorzy wykraczają poza konwencjonalne rozumienie uczenia się jako nabywania wiedzy i umiejętności, przyjmując, iż jego istotą jest proces nadawania znaczenia, interpretowania. Dzieje się to poprzez (re)konstruowanie narracji (Biesta 2008, Goodson, Gill 2011).

Narracyjne uczenie się jest procesem całożyciowym, czerpiącym z życia i życiowego doświadczenia, a jednocześnie zależy od narratora, jego zdolności do konstruowania narracji, wizji życia, okresu rozwojowego, w jakim się znajduje i wieku. Zakłada ono ciągle opracowywanie i modyfikowanie narracji stanowiącej opowieść o życiu. Zdolności narracyjne niektórych osób pozwalają im być bardziej refleksyjnymi i otwartymi w (re)konstruowaniu narracji, a dzięki temu stworzona narracja daje im lepsze samopoczucie i akceptowalną wizję życia. Inni mogą przyjąć bardziej stałą, zachowawczy, wręcz „skostniały” wgląd w swoje życie, nie dostrzegać innych niż dotychczas wybrana perspektywa, co z kolei utrudnia bądź uniemożliwia uczenie się (Goodson, Gill 2011). Warto jednak zaznaczyć, że zdolność do narracyjnego uczenia się można rozwijać (Biesta 2008). Najbardziej skuteczne w tym zakresie jest stwarzanie człowiekowi sytuacji do opowiadania o własnym życiu. Dzięki temu człowiek wzbogaca swój narracyjny kapitał (ang. *narrative capital*) (Goodson 2013, s. 63), czyli pewne zasoby narracyjne, które pomagają mu wytyczać kierunki dalszych działań i rozwoju, elastycznie reagować

<sup>2</sup> Teoria narracyjnego uczenia się powstała w efekcie projektu badawczego *Learning Lives: Learning, Identity and Agency in the Life-course* realizowanego w latach 2004–2007 przez zespół badaczy reprezentujących następujące uczelnie: University of Exeter (Gert Biesta, Flora Macleod, Michael Tedder, Paul Lambe), University of Brighton (Ivor Goodson, Norma Adair), University of Leeds (Phil Hodgkinson, Heather Hodgkinson, Geoff Ford, Ruth Hawthorne), University of Stirling (John Field, Heather Lynch) (zob. Biesta 2008, Tedder, Biesta 2009).

na doświadczane transycje i wydarzenia krytyczne (np. poprzez rekonstrukcję narracji). Każdy człowiek ma unikalny narracyjny kapitał podobnie jak kod DNA (Goodson 2013).

Narracyjne uczenie się nie jest skoncentrowane na przeżywanych problemach i próbie ich rozwiązywania (jak w transformatywnym uczeniu się), aczkolwiek nie wyklucza i tego aspektu. W tym kontekście ważną rolę mogą pełnić pedagodzy narracyjni wspierający uczącego się w dostrzeganiu pewnych dysonansów, problemów życiowych i poszukiwaniu dróg ich przezwyciężenia (Goodson, Gill 2011).

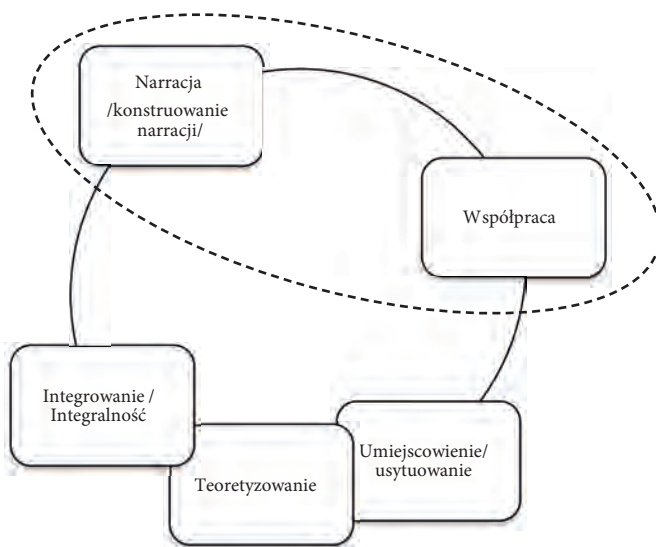
Dla narracyjnego uczenia się kluczowa jest oczywiście narracja oraz proces jej konstruowania. *Narracyjne uczenie się nie jest po prostu uczeniem się z opowieści, które opowiadamy o swoim życiu i o sobie. Jest to uczenie się, które się dzieje „w” i „poprzez” narrację* (Goodson i in. 2010, s. 2). Zachodzi ono w akcie narracji (Goodson i in. 2010, s. 127). Narracja jest *aleją, poprzez którą możemy lepiej zrozumieć nasze życiowe doświadczenie, wyobrazić sobie samego siebie i wyartykułować, jaką osobą się stajemy* (Goodson, Gill 2011, s. 118). Pod wpływem rozmaitych uwarunkowań (biograficznych, historycznych, społecznych, geograficznych itd.) treść opowieści o życiu może ulec zmianie. *Zatem w większości przypadków są one niedokończone – są częścią narracyjnej konstrukcji i rekonstrukcji* (Goodson i in. 2010, s. 2). Ponadto każdy nowy bodziec napotyka na istniejącą *narracyjną ramę* (Goodson, Gill 2011, s. 119), co może zapoczątkować proces jej zmiany. Odbywa się to poprzez negocjowanie, zwykle w ramach *wewnętrznej konwersacji* (Goodson, Gill 2011, s. 119) (rozmowy z samym sobą, konwersacji pomiędzy wewnętrznymi głosami), podczas którego to, co nowe, jest włączane do istniejącej już ramy narracyjnej.

Narracyjne uczenie się zostało przedstawione przez I.F. Goodsona i Scherto R. Gill (2011, s. 118–135) jako proces składający się z pięciu etapów (rys. 1). W ujęciu autorów w sytuacji zainicjowanej na potrzeby opowiedzenia o swoim życiu (np. w trakcie wywiadu narracyjno-biograficznego) proces tworzenia narracji składa się z fazy wstępnej (pre-aktywnej) i interaktywnej. Pierwsza z nich polega na przygotowaniu się narratora/uczącego się do opowiadania jeszcze przed tworzeniem narracji (tj. *life story*) poprzez refleksję nad przebiegiem życia. Autorzy, powołując się na własne doświadczenia, zachęcają do wykorzystania osi czasu i zachęcenia do przygotowania jej przez narratora przy użyciu rysunków, artefaktów, metafor, pozostawiając wybór sposobu przedstawienia jej samemu narratorowi. Dzięki temu mogą powstać różnorodne formy prezentujące bieg życia (np. osobisty mit, pamiętnik wzbogacony fotografiami, rysunek metaforycznie ukazujący bieg życia jako podróż lub rzekę). Na tym etapie człowiek odpowiada na kluczowe pytania dotyczące niego samego, autobiografii, osób znaczących, wydarzeń życiowych itd.

Druga faza konstrukcji narracji jest interaktywna, ponieważ przebiega w bezpośrednim kontakcie z partnerem interakcji. Jest to zatem wspólne wydarzenie (ang. *collaborative event*), w trakcie którego opowieści i interpretacje są

konstruowane i rekonstruowane. Na narrację wywiera wpływ widownia. Narrator może przedstawić wiele konkurujących ze sobą znaczeń i sposobów rozumienia wydarzeń życiowych, w trakcie rozmowy z innymi może skonfrontować swój sposób widzenia z perspektywą innych, mających inny bagaż doświadczeń życiowych. Poprzez współpracę dziejącą się za sprawą interakcji uczący się umiejscawia/sytuuje własną narrację w szerszym kontekście społecznym, kulturowym, historycznym. Umiejscowienie/usytuowanie obejmuje proces odkrywania, jakie znaczenie wywierają czas i czynniki społeczno-kulturowe na konstruowane opowieści. Znaczącym elementem jest tu współpraca, interakcja, ponieważ narratorowi trudno jest oddzielić osobiste interpretacje od pewnych czynników mających na nie wpływ.

Kolejnym etapem w procesie narracyjnego uczenia się jest teoretyzowanie, czyli bardziej abstrakcyjne rozumienie opowieści człowieka, która jest pomostem między tym, co zostało opowiedziane a biegiem życia. Jest to próba spojrzenia na własną sytuację z pewnego dystansu, próba „oddzielenia” człowieka od sytuacji, próba wyjaśnienia pewnych faktów, procesów poprzez dostępne teorie. Post-interaktywna refleksja prowadzić może do integracji polegającej na re-konstrukcji narracji i podjęciu nowego działania w otaczającej rzeczywistości bądź znalezienia pomysłu na nie. Umiejscowienie/usytuowanie, teoretyzowanie i integrowanie to procesy, poprzez które może zajść transformacja, a samo uczenie się ma wówczas charakter transformatywny. Nie oznacza to jednak, że proces uczenia się jest zakończony – pod wpływem nowych warunków, okoliczności zaczyna się od nowa.



**Rys. 1. Proces narracyjnego uczenia się w ujęciu I.F. Goodsona i G.R. Scherto**

Źródło: opracowanie własne na podstawie I.F. Goodson, G.R. Scherto, *Narrative Pedagogy. Life History and Learning*, Peter Lang Publishing, New York 2011.

Jak wynika z powyższych rozważań, w procesie narracyjnego uczenia się wiodącą rolę odgrywa akt opowiadania (tworzenie narracji), oraz sama narracja jako efekt podjętej aktywności. Dlatego też badacze rozpoznający proces narracyjnego uczenia się poddają analizie zarówno proces snucia narracji, jak i jego produkt – tekst, narrację. Pominięcie w analizie jednego z tych elementów uniemożliwia poznanie istoty narracyjnego uczenia się.

Znaczenie eksploracji procesu tworzenia narracji wynika z jego interakcyjnego charakteru. Opowiadanie jest praktykowane z innymi ludźmi, w oparciu o utrwalone kulturowo i społecznie normy, wartości. Jest to proces ko-konstrukcji (ang. *process of co-construction*) (Riessman 2005) – zarówno narrator, jak i odbiorca wpływają na przebieg opowiadania i jego rezultat. Można zatem poszukiwać odpowiedzi na pytania, dlaczego powstała akurat taka narracja, dlaczego narrator dobrał takie a nie inne słowa, w jaki sposób okoliczności zewnętrzne mogły wpłynąć na proces ko-konstrukcji narracji itp. Aby udzielić odpowiedzi na te pytania, nie wystarczy zatem dokonać tzw. analizy tematycznej narracji, czyli tego, co zostało powiedziane (Riessman 2005), ale także i tego, w jaki sposób zostało to opowiedziane i jak obecność widowni (np. badacza przeprowadzającego wywiad) wpłynęła na narrację. Do tego celu wartościowe jest zastosowanie pozostałych modeli analizy narracji wyróżnionych przez Catherine K. Riessmann (2005), tj. analizy strukturalnej, interakcyjnej i performatywnej. Skoro w trakcie opowiadania nadawane i (re)negocjowane są znaczenia i wtedy dochodzi do uczenia się (czy raczej na tym właśnie polega narracyjne uczenie się), to nie można tego etapu pominąć w rozpoznawaniu i wyjaśnianiu uczenia się narratora.

Znacząca dla wyjaśnienia narracyjnego uczenia się jest także analiza treści narracji. W projekcie badawczym Learning Lives wykazano, że różnice w jakości narracji owocują różnicami w uczeniu się oraz różnicami w efektach uczenia się. Ową jakość wyznacza narracyjne natężenie historii życia, jej deskryptywny, analityczny i ewaluatywny charakter, elastyczność oraz fabuła (Biesta 2008). M. Tedder i G. Biesta stwierdzają, że narracja to historia z fabułą, która ją strukturyzuje, *umożliwiając dobór wydarzeń pod kątem ich istotności i przekształcając historię w narrację, opowiadanie* (Tedder, Biesta 2009, s. 21). *W kontekście analizowania historii życia możliwe jest zatem, że obecność danej fabuły wyraża to, czego narrator nauczył się z własnego życia* (Tedder, Biesta 2009, s. 21). Badacze zauważają jednocześnie, że brak fabuły nie oznacza, że nie doszło do uczenia się z życia. Człowiek mógł uczyć się z życia, ale niekoniecznie poprzez narrację. Zatem narracja nie jest jedynym sposobem umożliwiającym uczenie się z życia. Co więcej, uporczywe trzymanie się jednej wersji narracji może stać się *miejscem uwięzienia jednostki* (Tedder, Biesta 2009, s. 23) i blokować jej dalsze uczenie się.

### Wnioski końcowe

Zgodnie z rozwijanymi współcześnie na gruncie andragogiki teoriami proces uczenia się człowieka dorosłego pozostaje w ścisłym związku z biegiem jego życia

oraz z podejmowaniem refleksji nad życiem i opowiadaniem o nim. Konstrukcja akceptowalnej czy też aktualnej na dany moment narracji autobiograficznej jest spostrzegana jako centralny proces w rozwoju człowieka dorosłego (Clark, Rossiter 2008). W biegu życia narracja jest wielokrotnie aktualizowana, zmieniana, uzupełniana, aby uwzględnić nowe wydarzenia, doświadczenia, spostrzeżenia, subiektywne znaczenia i zmieniające się perspektywy. Bywa tworzona w ramach wewnętrznej konwersacji człowieka bądź podczas interakcji z innymi ludźmi, zawsze jednak jej treść wyznaczana jest przez szerszy kontekst społeczno-kulturowy. (Re)konstruowanie narracji ściśle wiąże się z biograficznym uczeniem się i narracyjnym uczeniem się podmiotu, które łączyć należy z całościowym uczeniem się.

Biograficzne uczenie się polega na podejmowaniu refleksji nad biografią, interpretowaniu i wyjaśnianiu minionych wydarzeń życiowych oraz łączeniu ich z teraźniejszością i przyszłością. Uczenie się odbywa się na kanwie opowieści o życiu. Konstruowanie i opowiadanie historii życia jest istotną częścią procesu uczenia się i ten właśnie aspekt został uwzględniony w teorii narracyjnego uczenia się. Zakłada się w niej, że narracja autobiograficzna nie jest tylko efektem (produktem) uczenia się lub źródłem uczenia się, ale także jego przestrzenią (Biesta 2008). Biograficzne uczenie się możliwe jest dzięki refleksyjności człowieka. Narracyjne uczenie się z kolei zależy od zdolności narracyjnych, a te można rozwijać w toku uczenia się, a tym samym wzbogacać swój narracyjny kapitał. Oznacza to, że dla wielu osób okazje do opowiadania historii życia są ważnym warunkiem do zaistnienia narracyjnego uczenia się, a jednocześnie drogą do doskonalenia zdolności do uczenia się w ten właśnie sposób. Rozwinięte kompetencje narracyjne umożliwiają konstruowanie narracji rozbudowanej, elastycznej, fabularyzowanej, co zwiększa ich edukacyjny potencjał (uczenie się z życia poprzez narrację) i szansę na podjęcie skutecznych działań w efekcie uczenia się (Biesta 2008). Jednocześnie narracyjne uczenie się obejmuje pełny zakres doświadczeń stanowiących przedmiot opowieści, wykraczając poza doświadczenia tylko biograficzne.

Biograficzne uczenie się i narracyjne uczenie się współlistnieją ze sobą, wzajemnie na siebie wpływają, są sobie bliskie, w pewnym zakresie się pokrywają. Dodatkowo w literaturze przedmiotu można odnaleźć różne sposoby ich konceptualizacji i wyjaśniania. To powoduje, iż zabieg porównania obu tych procesów przysparza pewnych trudności. W tabeli 1 zestawiałam dwa analizowane procesy uczenia się, starając się pokazać różnice, podobieństwa i elementy wspólne. Przyjęte przeze mnie kryteria nie wyczerpują bogatego zakresu możliwych analiz, stanowiąc zachętę do krytycznego namysłu i udziału w dyskusji nad tym zagadnieniem. Istotne są tu zarówno rozważania teoretyczne, jak i badania empiryczne mające na celu głębsze rozpoznanie i wyjaśnienie procesów uczenia się biograficznego i narracyjnego.

**Tabela 1. Biograficzne uczenie się i narracyjne uczenie się – analiza porównawcza**

|                                                        | <b>Biograficzne uczenie się</b>                                                                  | <b>Narracyjne uczenie się</b>                                                                                                   |
|--------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Koncepcja człowieka                                    | <i>Homo narrans</i>                                                                              | <i>Homo narrans</i>                                                                                                             |
| Kluczowa kategoria                                     | Biografia<br>Narracja (auto)biograficzna                                                         | Narracja (jako proces opowiadania i jego rezultat; treść narracji wykracza poza opis doświadczeń składających się na biografię) |
| Istota uczenia się                                     | Namysł/refleksja nad biografią własną i/lub Innych                                               | Akt opowiadania                                                                                                                 |
| Narracja w procesie uczenia się                        | Uczenie się na podstawie narracji                                                                | Uczenie się „w” i „poprzez” narrację                                                                                            |
| Kluczowe kompetencje                                   | Biograficzność<br>Biograficzna refleksyjność                                                     | Kapitał narracyjny<br>Zdolności narracyjne                                                                                      |
| Kontekstualność                                        | Procesy uczenia się ulokowane w świecie społecznym                                               | Procesy uczenia się ulokowane w świecie społecznym                                                                              |
| Wymiar interaktywny                                    | Uczenie się indywidualne lub w grupie (intersubiektywizm)                                        | Uczenie się we współpracy z innymi umożliwia osiągnięcie lepszego rozumienia (kontekstu) doświadczenia (intersubiektywizm)      |
| Dominujący rodzaj pracy wykonywanej przez uczącego się | Praca nad biografią (praca biograficzna)                                                         | Praca nad narracją (praca narracyjna)                                                                                           |
| Świadomość – nieświadomość                             | Może zachodzić w sposób świadomy, jak i nieświadomy                                              | Może zachodzić w sposób świadomy, jak i nieświadomy                                                                             |
| Pożądany efekt uczenia się                             | Świadome (re)konstruowanie własnego życia i tożsamości<br>Rozumiejące towarzyszenie życiu innych | Świadome (re)konstruowanie własnego życia i tożsamości<br>Lepsze rozumienie; re-konstrukcja narracji                            |
| Wymiar temporalny                                      | Proces trwający przez całe życie, wpisujący się w całożyciowe uczenie się                        | Proces trwający przez całe życie, wpisujący się w całożyciowe uczenie się                                                       |

Źródło: opracowanie własne.

## Bibliografia

1. Alheit P. (1992), *The biographical approach to adult education*, [w:] Mader W. (red.), *Adult education in the Federal Republic of Germany. Scholarly approaches and professional practice*, Centre for Continuing Education The University of British Columbia, in co-operation with the International Council for Adult Education, Vancouver, s. 186–222.
2. Alheit P. (1994), *The 'biographical question' as a challenge to adult education*, „International Review of Education”, 40(3), s. 283–298.
3. Alheit P. (1995), *'Biographical learning: Theoretical outline, challenges and contradictions of a new approach in adult education'*, [w:] Alheit P., Bron-Wojciechowska A., Brugger E., Dominicé P. (red.), *The Biographical Approach in European Adult Education*, Verband Wiener Volksbildung, Wien, s. 57–74.
4. Alheit P. (2015), *Teoria biografii jako fundament pojęciowy uczenia się przez całe życie*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, 4(72), s. 23–36.
5. Alheit P. (2011), *Podejście biograficzne do całożyciowego uczenia się*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, 3(55), s. 7–21.
6. Biesta G. (2008), *Learning Lives: Learning, Identity and Agency in the Life-course: Full Research Report ESRC End of Award Report*, RES-139–25–0111, ESRC, Swindon, s. 15–25.
7. Bron A. (2009), *Biograficzność w badaniach andragogicznych*, „Dyskursy Młodych Andragogów”, Nr 10, s. 37–54.
8. Clark C.M. (2010), *Narrative Learning: Its Contours and Its Possibilities*, „New Directions For Adult & Continuing Education”, Nr 126, Special Issue „Narrative Perspectives on Adult Education”, s. 3–11.
9. Clark C.M., Rossiter M. (2008), *Narrative Learning in Adulthood*, „New Directions For Adult & Continuing Education”, Nr 119, s. 61–70.
10. Dubas E. (2015a), *Andragogiczne badania biografii – zakresy, trudności, etyka badacza (wybrane aspekty)*, [w:] Dubas E., Stelmaszczyk J. (red.), *Biografia i badanie biografii*, T. IV. *Biografie i uczenie się*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 31–47.
11. Dubas E. (2015b), *Biograficzność w kontekście całożyciowego uczenia się*, [w:] Dubas E., Stelmaszczyk J. (red.), *Biografia i badanie biografii*, T. IV. *Biografie i uczenie się*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 11–29.
12. Dubas E. (2009), *Refleksja autobiograficzna jako aktywność edukacyjna w kontekście całożyciowego uczenia się*, [w:] Fabiś A., Kędziora S. (red.), *Wyzwania współczesnej edukacji dorosłych: Aktywność społeczna, kulturalna i oświatowa dorosłych*, Wydawnictwo Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Kardynała Hłonda, Mysłowice–Zakopane, s. 41–53.
13. Golonka-Legut J. (2015), *Uczenie się w perspektywie biograficzności. Perspektywa andragogiczna*, „Rocznik Andragogiczny”, T. 22, s. 101–118.
14. Goodson I. (2006), *The Rise of the Life Narrative*, „Teacher Education Quarterly”, 33(4), s. 7–21.
15. Goodson I. (2013), *Developing Narrative Theory. Life Histories and Personal Representation*, Routledge, New York.
16. Goodson I., Biesta G., Tedder M., Adair N. (2010), *Narrative Learning*, Routledge, New York.

17. Goodson I., Scherto G. (2014), *Critical Narrative as Pedagogy*, Bloomsbury Publishing Inc., New York – London.
18. Goodson I., Scherto G. (2011), *Narrative Pedagogy. Life History and Learning*, Peter Lang Publishing, New York.
19. Hallqvist A. (2014), *Biographical learning: two decades of research and discussion*, „Educational Review” (Birmingham), Vol. 66(4), s. 497–513.
20. Kurantowicz E. (2007), *O uczących się społecznościach. Wybrane praktyki edukacyjne ludzi dorosłych*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej TWP we Wrocławiu, Wrocław.
21. Lalak D. (2010), *Życie jako biografia. Podejście biograficzne w perspektywie pedagogicznej*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
22. Malewski M. (2010), *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
23. Mazurek E. (2013), *Biografie edukacyjne kobiet dotkniętych rakiem piersi*, Oficyna Wydawnicza Politechniki Wrocławskiej, Wrocław.
24. Mazurek E. (2017), *Narracyjne uczenie się człowieka dorosłego. Założenia teoretyczne*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne” (w druku).
25. Riessman C.K. (2005), *Narrative Analysis*, [w:] Kelly N., Horrocks Ch., Milnes K., Roberts B., Robinson D. (red.), *Narrative, Memory & Everyday Life*, University of Huddersfield, Huddersfield, s. 1–7.
26. Rossiter M. (2002), *Narrative and Stories in Adult Teaching and Learning*, „ERIC Digest”, Nr 241.
27. Solarczyk-Szwec H. (2015), *Cztery ćwiartki biograficznego uczenia się*, „Rocznik Andragogiczny”, T. 22, s. 119–133.
28. Tedder M., Biesta G. (2009), *Uczenie się bez nauczania? Potencjał i ograniczenia biograficznego uczenia się dorosłych*, tłum. A. Nizińska, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, Nr 2(46), s. 19–35.
29. Tedder M., Biesta G. (2007), *What does it take to learn from one's life? Exploring opportunities for biographical learning in the lifecourse*, A paper presented at the European Conference on Educational Research (ECER), the Annual Meeting of the European Educational Research Association (EERA), 19–21 September 2007 as part of the Symposium „Combining Methodologies to Study Learning in the Life Course: Insights from the Learning Lives Project”.
30. Trzcionkowski L. (2005), *Biografia starożytna – starożytność biografii*, [w:] Kasperowicz R., Wolicka E. (red.), *Biografia. Historiografia dawniej i dziś*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin, s. 11–28.
31. Van Langenhove L., Harré R. (1993), *Positioning and Autobiography: Telling Your Life*, [w:] Coupland N., Nussbaum J.F. (red.), *Discourse and Lifespan Identity*, Sage Publications, Newbury Park, s. 81–99.

**Biographical learning and narrative learning – theoretical framework**

**Key words:** biography, biographical learning, narrative, (auto)biographical narrative, narrative learning.

**Summary:** On the basis of andragogy there are developed theories explaining the phenomenon of adults learning which is connected with their life. The article presents biographical learning theory and narrative learning theory. Based on theoretical assumptions the author attempts to identify common and differentiating elements of these two types of learning. Biographical learning and narrative learning coexist with each other, as well as overlap in some areas. Both processes should be combined with learning from life and the lifelong process. Their essential elements are narrative (re)construction, reflection, interpretation, explanation and making meanings of life experience. The essence of biographical learning is reflection on autobiography or the Other biography. Narrative learning takes place in the act of storytelling. It goes beyond just the biographical and includes the full range of narrated experience.

Dane do korespondencji:

**dr Emilia Mazurek**

Politechnika Wrocławska

Studium Nauk Humanistycznych i Społecznych

pl. grunwaldzki 11

50-377 Wrocław

e-mail: emilia.mazurek@pwr.edu.pl



# WSPÓŁCZESNE KONTEKSTY EDUKACJI DOROSŁYCH

*Julia Kluzowicz*

## CODZIENNOŚĆ JAKO PRZESTRZEŃ DOŚWIADCZANIA DOROSŁOŚCI I ZDOBYWANIA WIEDZY

**Słowa kluczowe:** codzienność, doświadczanie codzienności, filozofia codzienności, samokształtowanie, edukacja dorosłych.

**Streszczenie:** Artykuł porusza kwestię codzienności jako przestrzeni doświadczania dorosłości. Jego celem jest zwrócenie uwagi na doniosłą rolę, jaką codzienność może stanowić w nieformalnej edukacji dorosłych. Za punkt odniesienia w niniejszych rozważaniach autorka przyjmuje filozofię codzienności Marii Szyszkowskiej, która nastawiona jest przede wszystkim na pozytywną identyfikację osób dorosłych z własnym sposobem życia. Artykuł będący teoretycznym rozwinięciem spostrzeżeń autorki, opartych na wieloletnich badaniach, przekonuje do rozpoznania codzienności jako istotnej wartości w życiu i uczynienia z niej materii samorozwoju dorosłego człowieka oraz poprawy relacji z innymi członkami społeczeństwa.

Definiowanie dorosłości jest współcześnie niezwykle trudne, zaczyna się ona bowiem coraz bardziej wymykać wszelkim kategoryzacjom. Zmianie ulegają zarówno warunki rozwoju ludzi dorosłych, jak również fazy ich życia i łączące się z nimi zadania rozwojowe. Dorosłość zyskuje coraz bardziej subiektywny status, ponieważ jednostka określana jest przez pryzmat indywidualnych doświadczeń i przeżyć. Dorosłość nie polega już na odwzorowywaniu określonego stylu życia – jest raczej zbudowana na umiejętności wyboru użytecznych dla siebie alternatyw. Te z kolei objawiają się człowiekowi dorosłemu właśnie w życiu codziennym. Uwagę andragogów przyciąga zatem rola doświadczania codziennego w poznawaniu rzeczywistości jako miejsca, w którym zachodzą procesy uczenia się.

Dorosłość ująć można w dwóch horyzontach: z jednej strony będzie to wymiar indywidualny, wyrażający się w przebiegu biografii jednostek; drugi ma charakter grupowy, związany z życiem społecznym. Oba te wymiary stanowią dwa nierozzerwalne ze sobą bieguny. Oba również realizują się głównie w doświadczaniu codzienności (Pryszmont-Ciesielska 2011).

Świat życia codziennego to jedyne, co zawsze jest nam dane, w przeciwieństwie do nauki, traktowanej często jako coś niedoświadczalnego oraz abstrakcyjnego (Husserl 1975). Codziennność jest daną naocznie dziedziną źródłowych oczywistości, a jej prawda – w przeciwieństwie do prawdy nauki – nosi w sobie ostateczne i najgłębsze źródło sprawdzalności. Struktury świata życia codziennego wyprzedzają wszelkie inne założenia, logikę i aktywność naukową. To one są podstawą wszelkiej wiedzy. Dzięki nim można zrozumieć każdy poszczególny wątek ludzkiej aktywności, ponieważ tylko poprzez odwołanie się do nich zyskuje on swoje znaczenie i staje się sensowny. Świat i życie są ze sobą nierozzerwalne, a świat życia codziennego próbuje wydobyć ową korelację świata i subiektywnych sposobów jego dania (Markiewicz 1981). Codziennność jest zatem obiektem bezustannego doświadczania, które łączy uczestniczące w nim jednostki (Szyszkowska 1999).

Odczuciami codzienności i niecodzienności rządzi obecnie nie tyle kalendarz, ile subiektywny wybór i ocena godnych wyróżnienia jako niecodzienne zdarzeń, czas „zwyczajności”, lub też przeczucia niezwykłości chwili, które bezustannie przeplatają się ze sobą. Codziennność bywa opisywana jako coś banalnego, zwykłego, jako trudno uchwytnie następstwo zdarzeń. Co ciekawe, ta „zwyczajność” pojawia się we współczesności również tam, gdzie można by spodziewać się właśnie niezwykłości – dotyczy to na przykład wielkich świąt kościelnych, które bywają często traktowane jako coś codziennego, zwyczajnego, czemu nie towarzyszą większe emocje. Stały się one niczym innym, jak specyficznym rodzajem codzienności. Bywa też odwrotnie – w zwykłych zdarzeniach potocznie rozumianej codzienności, niektórzy potrafią odkryć istotę niezwykłości. Jak konstatuje badaczka kultury współczesnej Anna Zadrożyńska, życie jako czas działań i zdarzeń trudno już dzielić na *codziennność* i *niecodziennność*, ponieważ zdarza się w nim i codzienność niecodzienna i niecodziennność zupełnie zwyczajna (Szyszkowska 1999).

Maria Szyszkowska zajmująca się filozofią codzienności podkreśla, że codzienność jest wielowymiarowa, choć rzadko się to dostrzega – na ogół żyjemy tylko na jednej z jej możliwych płaszczyzn, nie mając świadomości istnienia tych, które tkwią w nas samych i możliwości, które w sobie nosimy. Trudno w ogóle zdefiniować codzienność, pomimo tego, że nic nie jest tak bezustannie przez każdego doświadczane jak ona. Choć codzienność nas łączy, to poszczególne jednostki zupełnie inaczej ją odczuwają. Trudno więc o jej jednoznaczne określenie – codzienność będzie zależeć od stopnia wrażliwości i uczuciowości, od intensywności przeżywania, indywidualności, umysłowości, tęsknot, nadziei, fantazji, wyobraźni czy upodobań i skali wartości. Sposób jej doświadczania będzie też

zależny od rzeczywistości, w jakiej dana jednostka wzrastała, będąc kształtowana przez najbliższe otoczenie, które wyrobiło w niej dane poglądy i wyobrażenia. Tymczasem choć schemat czynności składających się na codzienność jest w pewnym stopniu ograniczony i powtarzalny, zdaniem Szyszkowskiej każdy powinien odnajdywać w sobie siły do świadomego kształtowania owej codzienności, gdyż właśnie w niej dzieją się wszystkie sprawy zasadniczej wagi i to w niej przełamuje się to, co drobne, z tym, co znaczące. Ludzie uciekają od codzienności, podczas gdy ten sam zasób energii można by przeznaczyć na jej przekształcanie i wzbogacanie (Szyszkowska 1999). *Umiejętność dostrzegania piękna w tym, co zwykle, zależy w dużej mierze od nas samych. Cecha ta nie tkwi w przedmiotach, lecz jest przejawem naszego stosunku do nich. Jest dodatkową charakterystyką przedmiotu, zbędną na przykład dla przyrodnika w jego pracy, lecz nieodzowną w życiu codziennym, w którym wciąż wartościujemy* (Szyszkowska 1999, s. 9).

Szyszkowska dowodzi, że umiejętność dostrzegania w codziennych sprawach i zdarzeniach czegoś wartościowego i znaczącego nie jest wyrazem minimalizmu, czy małostkowości. Właśnie w tym, co określa się mianem „szarzyzny życia” warto podjąć wysiłek odnajdywania kolorytu, osiąść umiejętność cieszenia się małymi rzeczami, czynnościami i otaczającymi nas ludźmi. Codzienność będzie bezbarwna i męcząca, jeśli sami nie nadamy jej znaczenia i wartości, podporządkowując ją swojej wyobraźni i innym cechom osobowości (Szyszkowska 1999).

Codzienność może łączyć i zbliżać, ale poprzez to, że każdy tworzy swoją własną jej definicję, może też dawać poczucie izolacji i utrudniać porozumienia się z drugim człowiekiem. O codzienności decyduje jej obraz w konkretnym człowieku, a także stopień dynamizmu, jaki w sobie uruchamiamy. Powidok codzienności, który każdy nosi wewnątrz siebie, ulega zmianom i rozwojowi, w miarę jak przekształcamy nasze „ja”. Jej obrazu nie da się jednak konstruować dowolnie – zależy on od nas samych i od właściwości naszej struktury psychicznej. Codzienność może łączyć jednostki, jeśli będą jej wspólnie nadawać kształt w wymiarze życia społecznego (Szyszkowska 1999).

Należy pamiętać, że przekładanie spraw przekraczających wymiar potocznego doświadczania na język zwykłego dnia jest zadaniem trudnym. Człowiek dorosły musi na ogół sam nauczyć się nadawania głębszego sensu własnej codzienności, angażując swoje emocje, wyobraźnię i wrażliwość. Zamiast negować codzienność, można – zdaniem Szyszkowskiej – ćwiczyć się w innym jej odbiorze, w patrzeniu na codzienne rzeczy tak, jakby się je widziało po raz pierwszy. Dzięki temu można osiągnąć stan nazywany przez filozofkę „zdziwieniem tym, co nas otacza” (Szyszkowska 1999).

Pomocy w owym ćwiczeniu szukać można w filozofii codzienności, która w analogiczny sposób, jak literatura fachowa dotycząca rozmaitych problemów natury intelektualnej pomaga nam rozwiązać nasze trudności poznawcze, może pomagać w rozterkach natury emocjonalnej, związanych z naszym istnieniem w świecie (Szyszkowska 1999).

W swoich licznych publikacjach Maria Szyszkowska wylicza katalog zagadnień związanych z przeżywaniem świata codzienności. Przygląda się szczegółowo każdemu z nich, zaznaczając kierunki myślenia, które mogą pomóc w odkrywaniu indywidualnej drogi samokształtowania i doskonalenia własnego „ja”. Należy do nich np. *aprobata wewnętrzna*, czyli aprobata siebie przez siebie samego, będąca wyrazem samoświadomości i związanym z nią procesem wyzwania się spod niewoli opinii innych osób. To także *szczerłość*, *wrażliwość* i *uczuciowość*, potrzebne do tego, by umieć nadawać i odczytywać drobne sygnały między ludźmi, którymi mówią oni o sobie, swoich odczuciach i stanach psychicznych. Za istotne elementy kształtujące przeżywanie codzienności we właściwym kierunku uważa Szyszkowska również *konsekwencję w działaniu* i *twórczość* zarówno w charakterze odbioru, jak i aktywnego działania. *Przyjaźń*, *empatia*, *wiara* i *wdzięczność*, to kolejne zagadnienia mieszczące się w filozofii codzienności. Istotną rolę pełni również *zdziwienie*, które Szyszkowska rozumie jako świeże, pozbawione rutyny spojrzenie na to, co nas otacza: *Przyjmowanie świata i ludzi w nim w ten sposób, jakby widziało się po raz pierwszy, powoduje wzmożenie naszych doznań. Dostrzegamy wówczas nowe właściwości. Nauczyć się przyjmować to, co znane, tak, jakbyśmy mieli dopiero rozszyfrować tajemnicę nieznanego – oto nasz cel. Cel prowadzący do pogłębionego poznania. Nie przyzwyczajając się, lecz w tym, co znane, odnajdywać nowe – oto droga wzbogacająca codzienność* (Szyszkowska 1999, s. 182).

Codzienność człowieka określana jest często przez powszedniość i potoczność. Z jednej strony powszedniość kojarzy się ze zwyczajnością, normalnością i prozaicznością. Z drugiej pojawia się potoczność, którą można tłumaczyć jako specyficzny dla codzienności sposób doświadczania rzeczywistości (Niżniowska 2003).

Nie ma wątpliwości, że doświadczając świata przez czynne czy chociażby bierne uczestniczenie w codziennych zdarzeniach, zdobywamy o nim wiedzę. Wiedza ta jest wiedzą zdroworoządkową, potoczną, która dostarcza człowiekowi zasobu przeświadczeń i przed-założeń. Pomimo faktu, że nie jest to wiedza naukowa, poparta badaniami i sztywnymi naukowymi dowodami, to niewątpliwie istotny element, który buduje naszą świadomość o świecie i nas samych, co potwierdzają chociażby zwolennicy nurtu hermeneutycznego, podkreślający wagę doświadczenia naturalnego w dochodzeniu do rozumienia.

Jak pisze Monika Adamska-Staroń, tworzenie wiedzy „zdroworoządkowej” jest wynikiem potrzeby uporządkowania świata tam, gdzie jest to ważne, a odwołanie do nauki staje się zbyt trudne. Rozumowanie potoczne niejednokrotnie zaspokaja potrzeby natury intelektualnej, emocjonalnej i społecznej, dając odpowiedzi na pytania, z którymi nie radzą sobie nauka, religia czy ideologia, ze względu na obowiązujące w nich rygory – czy to logiczne i metodologiczne, czy też brak empirycznej sprawdzalności, czy ograniczenia wynikające z gry interesów. Nasze wyobrażenia, choć potoczne, znajdują również miejsce wśród innych obrazów rzeczywistości, pomiędzy teoriami i opisami naukowymi a ideologiami i innymi

konstruktami poznawczymi, choc nalezy pamietac rowniez o tym, ze zdroworozsądkowe rozumienie tworzą także półprawdy, przesady i pocieszające złudzenia, będące w sprzeczności z wysoko wykwalifikowaną myślą (Adamska-Staroń 2006).

Jedną z najważniejszych wartości w edukacji dorosłych jest doświadczenie uczącej się osoby. Nadrzędnym celem takiego uczenia się byłoby odkrywanie znaczenia doświadczeń. Hanna Solarczyk-Szwec proponuje użycie do analizy procesu uczenia się dorosłych trzech podstawowych kategorii, do których należą: doświadczenie, refleksyjność oraz kryzys, stanowiące podstawę koncepcji biograficzności. Doświadczenia stanowią treść uczenia się, refleksyjność nadaje im walorów edukacyjnych, zaś kryzys rozumiany jest jako motyw podejmowania działań. Badaczka zwraca uwagę na znaczenie doświadczeń życiowych jako składników osobistych biografii, będących treścią uczenia się ludzi dorosłych. Za pomocą doświadczeń utwierdzają oni, rewidują i korygują swoją wiedzę. Rozwojem człowieka dorosłego w mniejszym stopniu kieruje bowiem kod genetyczny i wychowanie, natomiast w większym praktyka życia i jej wymagania (Solarczyk-Szwec 2010).

Osobiste doświadczenie człowieka może mieć swoje źródło w obserwacji świata. Jak pisze Wiesław Łukaszewski, uczenie się nowych umiejętności może brać swój początek od tego, co już się umie, do przypadkowego odkrycia, że za pomocą znanej czynności można skutecznie odkryć nowy, pożądany stan rzeczy. Zwraca on uwagę na znaczenie obserwacji w procesie uczenia się. Owo obserwacyjne uczenie się może wystąpić w formie naśladowczej lub poprzez zrozumienie sensu obserwowanych zachowań i ich motywacji (Łukaszewski 2003).

Florian Znaniecki wskazuje natomiast na rolę przebiegającego w grupach społecznego uczenia się, kiedy poprzez uczestnictwo w życiu codziennym różnych środowisk człowiek świadomie kształtuje swoją osobowość społeczną. Wiedza osoby dorosłej nieustannie odwołuje się do życiowych konsekwencji funkcjonowania w określonym środowisku (Znaniecki 1974).

Elżbieta Dubas zwraca z kolei uwagę na rolę przypadku w procesie uczenia się dorosłych, które niekoniecznie musi być intencjonalne, a pojawiać się może w sytuacjach codziennych, przy okazji spełniania wielorakich ról i zadań życiowych, w sposób nieplanowany, niesystematyczny i niezorganizowany. Takie zjawisko nazywa uczeniem się przypadkowym. Przypadki, jakie mają miejsce w codziennym życiu każdego (nie tylko dorosłego) człowieka, mogą wpływać na zmianę filozofii życia, zmianę sposobów działania i zasad postępowania, szczególnie wobec drugiego człowieka, a także na kształtowanie się określonych cech osobowości. Autorka wskazuje przy tym na związki przypadkowości z paradygmatem biograficzności, odnosząc je do pamięci wydarzeń przypadkowych i roli refleksji nad tymi wydarzeniami (Dubas 2010).

Dorota Gierszewski, powołując się na prace K. Watkins i V. Marsick, pisze, że nieformalne i incydentalne uczenie się to zintegrowane z codzienną rutyną procesy, często nieświadome i przypadkowe, zawierające w sobie jednak pewien poziom refleksji. Uczenie się dorosłych składa się z codziennych spotkań

z problemami w kontekście życia i pracy. Nieintencjonalne uczenie się nie jest celem podejmowanej aktywności. Jest raczej zintegrowane z życiem codziennym i jego doświadczaniem. Jest również sprawą indywidualną, którą rzadko można wcześniej przewidzieć (Gierszewski 2010).

Codziennność i związana z nią potoczność jest bardzo istotna dla samokształtowania dorosłego człowieka – może być rozumiana jako funkcja służąca zapewnieniu spójności symbolicznego uniwersum człowieka, czyniąca świat zrozumiałym. Tym różni się od nauki, czy sztuki, które są systemami znaczeń zachowującymi swoją odrębność, autonomię i aspiracje do koherencji. Oczywiście, nie przeszkadza to w żaden sposób włączaniu elementów nauki, sztuki czy religii do sfery potoczności, co właśnie zapewnia ową spójność uniwersum symbolicznego. Nie jest to alternatywa dla nauki czy innych źródeł wiedzy i doświadczania, a raczej płaszczyzna do czerpania innych danych i łączenia ich w jedną całość (Niżnik 1991). Myślenie potoczne jako konsekwencja potoczności pozwala na integrację elementów spośród różnych porządków symbolicznych, posługujących się różnorodnymi typami narracji. Takie postrzeganie sprawia, że nasze myślenie jest spójne. Jest ono pierwotną i podstawową formą myślenia o świecie, a tym samym bazą dla innych, bardziej złożonych form. Zróżnicowanie treści takiego myślenia jest oczywiście zależne od grupy społecznej, kultury i tradycji, w jakiej dana jednostka uczestniczy oraz jakie ma przekonania. Konsekwencją potocznego myślenia jest wiedza potoczna, dotycząca zwłaszcza zjawisk o szczególnym znaczeniu dla ludzi. Kształtuje się ona w naturalnych kontaktach jednostki z obiektem wiedzy lub innymi ludźmi, którzy bądź przekazują poznającemu treść wiedzy, bądź ją z nim negocjują. Są w niej zawarte ukryte twierdzenia o świecie, od których zależy znaczenie, jakie nadajemy obiektom. Całość tej wiedzy ma wpływ na działania i postawy jednostki w jej codziennym życiu, na tworzenie własnych systemów wartości, cech osobowości i potrzeb, a także wpływa na wyobrażenia o otaczających nas zjawiskach, w tym na samokształtowanie (Adamska-Staroń 2006).

Tomasz Maruszewski wyróżnia cztery wymiary wiedzy potocznej. Pierwszy z nich to *wymiar pragmatyczny*, wskazujący na skuteczność rozumowania w danej sytuacji. Wiedza potoczna z samej swej natury jest nastawiona na skuteczne działanie i realizowanie zamiarów. Drugi wymiar to *wymiar „prawdziwościowy”*, opierający się na dążeniu do zgodności sądów zawartych w wiedzy potocznej z rzeczywistością. Wiedzę potoczną cechuje realizm zakładający, że wszystkie zawarte w niej twierdzenia odnoszą się do rzeczywistości i można określić, czy są one z nią zgodne, czy nie. Trzecim jest *wymiar interpersonalny*, czyli stopień, w jakim wiedza potoczna jest podzielana przez inne osoby. Nie wszystkie poglądy należące do indywidualnej wiedzy potocznej są dzielane przez innych członków społeczeństwa, jednakże z uwagi na fakt, że ma ona charakter pragmatyczny, jej poszczególne elementy różniące się w wymiarze interpersonalnym są w różnym stopniu użyteczne w międzyludzkich relacjach i komunikacji. Wymiar czwarty to *wymiar etyczny*, polegający na umiejętności rozwiązywania wewnętrznych konfliktów i podejmowaniu decyzji o wyborze celu działania (Maruszewski 1986).

O tym, jak widzimy rzeczywistość, decydują nie tylko nasze przekonania i przepisy, które uznajemy, ale również język, w jakim są one formułowane. Informacje płynące z otaczającej rzeczywistości nigdy nie są nam dane bezpośrednio – język stanowi rodzaj filtra przepuszczającego treści z zewnątrz. Oczywiście nie jest on wyłącznie ich mechanicznym selekcjonerem, oddziałując już na samym etapie zdobywania i przetwarzania (Adamska-Staroń 2006). Mirosława Marody, socjolożka specjalizująca się w problematyce języka w kontekście rzeczywistości społecznej, wyróżnia trzy poziomy języka, uwzględniające jego wpływ na posiadany przez jednostkę obraz rzeczywistości. Są to: poziom systemów pojęciowych, poziom kodów językowych oraz poziom czynników psychospołecznych. Na poziomie systemów pojęciowych język oddziałuje na ów obraz poprzez zasób słownictwa, treść pojęć oraz pierwotne klisze poznawcze i emocjonalne. Na płaszczyźnie kodów językowych oddziaływanie języka odbywa się za pośrednictwem poziomu konstrukcji znaczeń, poziomu konstrukcji związków przyczynowych i poziomu świadomości językowych. Natomiast na płaszczyźnie czynników psychospołecznych obok języka istotną rolę spełniają wartości, potrzeby, interesy i cechy osobowości. Zdaniem badaczki nawet ludzie zamieszkujący tę samą rzeczywistość fizyczną i społeczną, żyją tak naprawdę w rozmaitych światach, o różnych właściwościach, światach, na które składają się różne obiekty, mają w nich miejsce odmienne zjawiska, a te same zdarzenia mogą mieć odmienne przyczyny. Konsekwencją tego jest zróżnicowanie obrazów rzeczywistości społecznej i zawartej w nich wiedzy potocznej (Marody 1982). Mimo to język potoczny, przez swoją oczywistość, naturalność, obrazowość i klarowność, może być medium w sytuacjach wychowawczych. Dzieje się tak dlatego, że jest on tym nośnikiem znaczeń, który najbardziej adekwatnie opisuje świat życia codziennego, a jednocześnie prowokuje swoich uczestników do refleksji i działań. Operując naukowym aparatem pojęciowym, dużo trudniej trafia się do doświadczenia człowieka, które osadza się zazwyczaj w języku potocznym, nie stanowi zatem medium, które łączy ludzi (Adamska-Staroń 2006). Pedagogika jako nauka o wychowaniu, w której zawiera się również andragogika, powinna liczyć się z myśleniem potocznym, potoczną wiedzą i językiem, w których to właśnie odbywa się samokształtowanie. Realizujące się w codzienności samokształtowanie sprawia, że nasza wiedza potoczna się zmienia, a jej fragmenty, przyjęte wcześniej a priori, ulegają przeobrażeniom pod wpływem refleksji i głębszego rozumienia świata zewnętrznego, jego mechanizmów i procesów.

Według Maruszewskiego podstawową cechą decydującą o uznaniu danej wiedzy za potoczną jest przekonanie, że jest ona rezultatem praktyki jednostki. Wynika z tego jej przeświadczenie o oczywistości tej wiedzy. Jeżeli wiedza pozwala osiągnąć skutecznie rozmaite cele, musi być w mniemaniu jednostki prawdziwa. A ponieważ była wielokrotnie wypróbowywana, człowiek zaczyna traktować ją jako własną. Zdaniem badacza wiedza potoczna jest jednak tylko częściowo produktem indywidualnej aktywności poznawczej. Pewna jej część jest

bezrefleksyjnie i automatycznie przyswajana w toku procesów socjalizacyjnych (Maruszewski 1986). Są to między innymi rozmaite przesady, klisze, uprzedzenia i stereotypy, które przyjmujemy jako własne, często nie zastanawiając się nad ich pochodzeniem i sensem.

Z kolei Mieczysław Malewski wskazuje w swoich pracach na kierunek edukacji dorosłych od „nauczania się”, przez „uczenie się”, do „poznawania” (Malewski 2003). Kierunek taki związany jest przede wszystkim ze zmianą w sposobie rozumienia wiedzy. Powszedniość była bowiem zawsze źródłem uczenia się, choć z uwagi na brak możliwości porównywania jej z wiedzą naukową nie zawsze jednak można było podnosić tę kwestię. Wiedzy potocznej zarzucano brak zgodności z metodologiczną procedurą, podobnie jak brak usystematyzowania i obiektywizmu. W oczach pozytywistycznie rozumianej nauki dewaluował ją zwłaszcza subiektywny charakter, silnie nacechowany aksjologią i prywatnymi przekonaniem jej wytwórców.

Malewski zwraca uwagę na dwa przesunięcia paradygmatyczne w andragogice. Pierwsze polegało na przesunięciu akcentu z edukacji formalnej, w której wiedza ma charakter obiektywny i dotyczy kompetencji „twardych”, na rzecz edukacji pozaformalnej, w której wiedza jest intersubiektywna i wyposaża w kompetencje „miękkie”. Edukację instytucjonalną przejmują instytucje społeczne, co zmienia jej charakter. Proces ten jest związany z ewolucją społeczeństwa modernistycznego w stronę społeczeństwa późnej nowoczesności. Drugie przesunięcie paradygmatyczne polega na skupieniu się na refleksyjności, na którą składają się umiejętności krytycznego pojmowania zdarzeń tworzących świat oraz umiejętność wyboru spośród elementów składających się na symboliczne uniwersum świata życia, które samodzielnie zintegrowane staną się układem odniesienia dla indywidualnej jednostki. To z kolei wydarzyło się za sprawą ewolucji społeczeństwa nowoczesnego w ponowoczesne.

Dokonujące się w naukach społecznych pierwsze paradygmatyczne przesunięcie (Malewski 2010), a także postępująca relatywizacja źródeł wiedzy pozwoliły na wytworzenie klimatu intelektualnego sprzyjającego traktowaniu codzienności jako źródła wiedzy. Choć codzienność dana jest nam naocznie, uosabia ona również symboliczne uniwersum wiedzy, jak praktyki i role społeczne, ideologie czy przesady i uprzedzenia wykreowane przez wcześniejsze generacje, a potem modyfikowane przez nas samych. Odczytywanie świata ma charakter interpretacyjny, a wiedza wytwarzana w codzienności przyjmuje postać swoistej „obsługi życia codziennego”, nie tylko opisując świat, ale również mówiąc nam, jak należy się po tym świecie poruszać.

Adrianna Niżniowska tak pisze o wiedzy wytwarzanej w codzienności: *Charakter prawd przez tę wiedzę wytwarzanych oraz kanonów aksjonormatywnych prawomocnych na jej gruncie zazwyczaj odzwierciedla cechy mikroświata, w jakim wiedza została wykreowana. Jest to zatem wiedza na miarę danego świata, danej społeczności. Różni się ona zasadniczo od pozytywistycznie rozumianej wiedzy*

*naukowej: wytwarzana jest spontanicznie, nie w toku ujednoliconej procedury metodologicznej. Nie cechuje jej wysoki stopien uporządkowania logicznego i spójności, często jest wypadkową jednostkowych doświadczeń, obiegowych prawd, potocznych przekonań, przesądów, a niekiedy i jawnych – w świecie nauki – herezji. Nie jest to również wiedza bezpodmiotowa czy aksjologicznie niezaangażowana – prawdy o dostępnej nam rzeczywistości czerpiemy od naszych bliskich, najbliższego otoczenia, czy od „znaczących innych”, którzy dokonując transferu wiedzy obarczają ją jednocześnie ładunkiem swoich prywatnych wierzeń, przekonań, ważnych dla nich idei (Niżniowska 2003, s. 85–86).*

Niżniowska powołuje się na nurt hermeneutyczny, według którego ludzki sposób doświadczania świata i bycia w świecie jest punktem wyjścia do rozumienia, które nie jest dostępne jedynie nauce, ale staje się kanwą każdego rodzaju życiowej praktyki i integralną częścią naszego istnienia. Odwołuje się również do interakcjonizmu społecznego, akcentującego społeczny charakter wytwarzania każdej wiedzy. W tej perspektywie wiedza dominującej narracji rozpada się na mniejsze dyskursy, toczące między sobą walkę o prymat w procesie nadawania znaczeń. Przestając być gotową, zamkniętą i niepodważalną, umożliwia dorosłemu człowiekowi podjęcie z nią dyskusji i budowanie nowej jakości poznawczej. Taką właśnie wiedzą codzienną ludzie dorośli posługują się częściej i chętniej – to ona najsilniej na nich wpływa, nadając kształt ich życiu. *Jest to oczywistą konsekwencją faktu, że niejako „z ludzi” wypływa, w ich umysłach ma swoje źródło, a skoro nie jest usytuowana poza nimi to bez nich istnieć nie może, tak samo jak i oni bez niej. To bilateralne „wpisanie w siebie” w dużej mierze określa ludzki sposób „bycia w świecie” (Niżniowska 2003, s. 88).*

Nieformalne uczenie się dorosłych, obecne w codziennych sytuacjach i będące efektem sposobów myślenia, postrzegania i rozwiązywania problemów, jest również integralną składową działaniem i kulturowego kontekstu sytuacji, w której to uczenie się jest osadzone. Taka wiedza musi być jednak opatrzona krytyczną samorefleksją, inaczej stanie się pułapką i zniewoleniem. Dobra edukacja dorosłych powinna wytwarzać atmosferę kreowania i wzbudzania krytycyzmu wobec wiedzy, na której się opiera i mobilizować swoich uczestników, by zamiast poszukiwania w edukacji prostych recept wzbudzali w sobie refleksję nad indywidualnymi sposobami rozszerzania pól własnej wolności (Niżniowska 2003).

Codziennosc rozumiana jako przestrzen doswiadczania doroslosci jest zatem niezmiernie istotna w procesie rozumienia swiata oraz zdobywania wiedzy o sobie i o innych oraz aplikowania tej wiedzy w rzeczywistosci. Jest ona źródłem ludzkich przeżyć i przestrzenią ich doświadczania, a także podstawową przestrzenią współbycia z drugim człowiekiem i współdzielenia z nim owych przeżyć i doświadczeń. Na etapie dorosłego życia, kiedy edukacja formalna nie jest ani wymogiem, ani nie pełni pierwszoplanowej roli, właśnie codzienność staje się najbardziej istotnym polem zdobywania wiedzy i testowania jej prawdziwości, skuteczności i słuszności.

## Bibliografia

1. Adamska-Staroń M. (2006), *Samokształtowanie w świadomości młodzieży. Aktualny i antycypowany wizerunek*, Wydawnictwo im. Stanisława Podobińskiego, Częstochowa.
2. Dubas E. (2010), *Uczenie się przez przypadek jako przestrzeń edukacji dorosłych. Perspektywa biograficzna*, [w:] Fabiś A., Stopińska-Pająk A. (red.), *Uczący się dorosły w zmieniającym się świecie*, WSA, Bielsko Biała.
3. Gierszewski D. (2010), *Nieformalne uczenie się w procesie całościowej edukacji – w kontekście niemieckiej debaty*, [w:] Fabiś A., Stopińska-Pająk A. (red.), *Uczący się dorosły w zmieniającym się świecie*, WSA, Bielsko Biała.
4. Husserl E. (1975), *Idee czystej fenomenologii i fenomenologicznej filozofii*, t. I, PWN, Warszawa.
5. Łukaszewski W. (2003), *Wielkie pytania psychologii*, GWP, Gdańsk.
6. Malewski M. (2001), *Edukacja dorosłych w pojęciowym zgiełku*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 2/2001, Wrocław.
7. Malewski M. (2010), *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław.
8. Markiewicz B. (1981), *Filozofia i świat życia codziennego*, Ossolineum, Kraków.
9. Marody M. (1982), *Język i wiedza potoczna w wyjaśnieniu zachowań*, „Studia socjologiczne” nr 3–4/1982, Warszawa.
10. Maruszewski T. (1986), *Wiedza potoczna jako reprezentacja rzeczywistości*, [w:] *Filozofia – poznanie – psychologia*, Maruszewski T. (red.), PWN, Warszawa – Poznań.
11. Niżnik J. (1991), *Potoczność jako kategoria teoretyczna*, [w:] Jawłowska A. (red.), *Kategorie potoczności. Źródła filozoficzne i zastosowania teoretyczne*, Instytut Kultury, Warszawa.
12. Niżniowska A. (2003), *Potencjał edukacyjny codzienności. Perspektywa andragogiczna*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, numer specjalny, Wrocław.
13. Pryszmont-Ciesielska M. (red.) (2011), *(Mikro)światy ludzi dorosłych*, Wydawnictwo Libron, Wrocław.
14. Semkow J. (2010), *Znaczenie uczenia się człowieka dorosłego z perspektywy jego potrzeb i aspiracji w okresie szybkich przemian cywilizacyjnych i kulturowych*, [w:] Fabiś A., Stopińska-Pająk A. (red.), *Uczący się dorosły w zmieniającym się świecie*, WSA, Bielsko-Biała.
15. Solarczyk-Szwec H. (2010), *W poszukiwaniu kategorii interpretacji uczenia się dorosłych*, [w:] Fabiś A., Stopińska-Pająk A. (red.), *Uczący się dorosły w zmieniającym się świecie*, WSA, Bielsko-Biała.
16. Szyszkowska M. (1999), *Twórcze niepokoje codzienności*, Wydawnictwo Twój Styl, Warszawa.
17. Znaniecki F. (1974), *Ludzie teraźniejsi a cywilizacja przyszłości*, PWN, Warszawa.

### **Everyday life as a space to adulthood experience and learning**

**Key words:** everyday life, everyday life experience, philosophy of everyday life, self-formation, adult education.

**Summary:** The articles brings up a question about everyday life as a space to adulthood experience. Its purpose is to take note of the significant role that everyday life may play in the informal adult education. As a standpoint in present reflections, the author takes on Maria Szyszkowska's Philosophy of Everyday Life perspective, the latter being oriented above all to positive identification of the adults activities with their own lifestyle. The article with its theoretical unfolding of author's perceptions based on many years of research, convinces us to recognize everyday life as a vital value in life and to make everyday life a matter of self-development of an adult as well as betterment of the relation with other members of the society.

Dane do korespondencji:

**dr Julia Kluzowicz**

Uniwersytet Jagielloński

Instytut Pedagogiki

Zakład Pedagogiki Społecznej i Andragogiki

e-mail: [julia.kluzowicz@uj.edu.pl](mailto:julia.kluzowicz@uj.edu.pl)



**Monika Sulik**

## W POSZUKIWANIU (OD)CIENI MACIERZYŃSKICH DOŚWIADCZEŃ – PEREGRYNACJE ANDRAGOGICZNO-BIOGRAFICZNE<sup>1</sup>

*„Mamo, jak będę duża, to ja będę twoją mamą. Będę ci robiła herbatę. No zgódź się. Dlaczego nie? No chcij, musisz tylko chcieć”.*  
[Anna Nasiłowska]

**Słowa kluczowe:** macierzyństwo, kobieta, doświadczenie, edukacja dorosłych, andragogika.

**Streszczenie:** Celem niniejszych rozważań jest ukazanie odcieni a zatem blasków i cieni kobiecych doświadczeń biograficznych związanych z macierzyństwem, kobiecej prawdy na temat przeżywania oraz doświadczania przez siebie macierzyństwa. „Odcieni” tych doświadczeń autorka poszukuje w narracjach samych kobiet przedstawianych przez różnych autorów, ale również w naukowych projektach badawczych związanych z macierzyństwem.

### Wstęp

Duccio Demetrio, formułując trzon refleksji dotyczącej edukacji dorosłych oraz kluczowych, czy jak określił sam autor, szczytowych momentów w życiu człowieka, które generują uczenie się, wymienił cztery tematy – sytuacje egzystencjalne. Jak zaznacza wspomniany autor, *dorośli uczą się, jeśli znajdą się spodziewanie lub niespodziewanie w okolicznościach związanych z miłością, pracą, zabawą czy żałobą* (Demetrio 2006, s. 113). I choć doświadczanie macierzyństwa, które stało się w tym miejscu soczewką skupiającą horyzont podjętej przeze mnie refleksji, zostało przez Autora przypisane przede wszystkim miłości, to w moim odczuciu jest ono również ściśle związane z pozostałymi wymienionymi obszarami. A zatem pracą, zabawą i żałobą.

Macierzyństwo to dla niektórych cud i błogosławieństwo, dla innych stan ciała i ducha bądź rola społeczna, dla jeszcze innych trauma i niewyobrażalny ciężar.

---

<sup>1</sup> Niniejszy tekst jest zapowiedzią kolejnej publikacji podejmującej kwestie związane z doświadczaniem macierzyństwa, która obecnie znajduje się w opracowaniu.

Nie sposób tak bardzo zróżnicowanej i wielobarwnej mozaiki doświadczeń skategoryzować czy zamknąć w ściśle określonej klasyfikacji. Nie sposób też tego wielowymiarowego doświadczenia sprowadzić tylko do dominującego w naszym społeczeństwie modelu a właściwie stereotypu matki i macierzyństwa.

Matka Polka, kochająca bezwarunkowo i wyposażona w instynkt macierzyński to właśnie wizerunek zakorzeniony w historii naszej patriarchalnej kultury. Tymczasem, jak zauważa Adrienne Rich: *nie ma takiego związku międzyludzkiego, w którym kocha się inną osobę – nawet własne dziecko – w każdym momencie* (Rich za Lindyberg 2012, s. 45).

Celem niniejszej refleksji nie jest polemizowanie, podważanie czy obalanie tego stereotypowego wizerunku kobiety-matki, lecz ukazanie odcieni a zatem blasków i cieni kobiecych doświadczeń biograficznych związanych z macierzyństwem, kobiecej prawdy na temat przeżywania oraz doświadczania przez siebie macierzyństwa.

Spójrzmy zatem na kobietę – matkę i macierzyństwo z perspektywy, którą proponuje Małgorzata Bogunia-Borowska, porównując badanie różnych aspektów życia codziennego do malarstwa impresjonistycznego, w którym pociągnięcia pędzla i farby nałożone na płótno oglądane z bliska tworzą mieszaninę barw i kolorów, a nie żaden całościowy obraz. Tu, jak zaznacza wspomniana autorka, niezbędne wydaje się dokonywanie kompilacji i komparatystyki owych pojedynczych pociągnięć pędzla, które to dopiero widziane z odpowiedniej, całościowej perspektywy pozwolą dojrzeć pełen obraz (Bogunia-Borowska 2009, s. 8).

Wykorzystując prace badaczy problemu, artykuły publicystyczne oraz materiały biograficzne (listy, wspomnienia, dzienniki, wywiady, blogi), pragnę podjąć próbę ukazania barw i (od)cieni kobiecych doświadczeń związanych z macierzyństwem.

Czym zatem jest rzeczzone macierzyństwo? *Czy szukać go w naturze czy w kulturze? W fizjologii się objawia czy w psychice? Materią jest czy duchem? Harmonią ciała czy chaosem pożądań? Głębką wiedzą czy płytkim pozorem? Intuicją przekraczającą granice czy ograniczającym myślenie stereotypem? Dobrem czy przekleństwem?* ([http://www.mhk.katowice.pl/index.php?option=com\\_content&view=article&id=234&Itemid=130](http://www.mhk.katowice.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=234&Itemid=130), dostęp 8.03.2014).

W kontekście postawionych pytań, pragnę zaznaczyć, że nie chodzi tu o stworzenie ujednoliconego obrazu macierzyństwa, lecz o odkrywanie różnorodnych barw i odcieni, które na ten portret czy obraz się składają, ze świadomością, że każdy przeżywa siebie zupełnie inaczej, buduje inaczej, bo jest kimś innym (Sulik 2010).

### **Macierzyństwo – blogostan i sielanka versus przewrót, rewolucja i stan wyjątkowy**

Przekazywany przez media oraz kultywowany społecznie wizerunek matki to wspaniała matka, bezwarunkowo, bezinteresownie kochająca swoje potomstwo.

Oddana, zaradna, silna...i można tak mnożyć owe przymioty bez końca. Macierzyństwo spełnione to wręcz obowiązek, to wzór rozpowszechniany przez poradniki i magazyny kolorowe dla matek – właściwe dla Supermam – superwomen czy matek-Polek, czy też kobiet realizujących rodzicielstwo partnerskie. Czy to wizerunek autentyczny?

Ewa Krause zauważa, iż w dyskursie dotyczącym macierzyństwa, mimo że z biegiem czasu przybiera on różne formy i w poszczególnych epokach zmienia się, można zauważyć stabilny trzon. Na ten trzon składają się pewne powszechnie przyjęte przekonania takie jak np. *macierzyństwo jest powołaniem każdej kobiety – jest jej podstawową rolą biologiczną i społeczną, wszystkie kobiety są stworzone do tego by być matkami* (Krause 2016, s. 153). Tymczasem w zaciszu domowej codzienności rozgrywają się sprawy dla jednych codzienne dla innych sprawy szczególnej doniosłości i wagi.

Niezwykle sugestywny jest opis doświadczeń, który przedstawia Joanna Woźniczko-Czeczot w swej książce „Macierzyństwo – non fiction – relacja z przewrotu domowego”. A oto fragment, zapowiedź samej Autorki: *Zmowa, zmowa panuje wśród kobiet. Zmowa milczenia. Jestem matką, jakich dziesiątki można zobaczyć z wózkami w parkach. Przeciętnie miła, przeciętnie ładna, niebrzydka ubrana, z tłustym, wychuchanym bobasem. On jest przeważnie zadowolony. Ja przeważnie też. Gdy spotykam inne matki, rozmawiamy o ząbkach, karmieniach i zdobyczach rozwojowych. X już pełza, Y robi pa pa, Z pomalował dzisiaj kocyk flamastrem. Łobuziaczek, ale to przecież rozkoszne. Tutaj napiszę wszystko, o czym nie mówi się nad piaskownicą. Że macierzyństwo to koniec dawnego życia. Że mam dojmujące poczucie wolności utraconej na zawsze. Że dziecko to same trudne okresy. Skończy się jeden, zaczyna drugi. Po horrorze porodu – horror niespania. Po trudach ząbkowania – gehenna urazówki pierwszych kroków. Po ogłoszeniu mieszkania, gdy dziecko staje się mobile – rozniesienie mieszkania, gdy wchodzi w okres gejzeru energetycznego. Po buncie dwulatka – bunt trzylatka i tak aż do emerytury. Najgorsze jest pierwsze sześćdziesiąt lat – tak mawia mama mojego męża* (<http://wieczorempisane.blogspot.com/2012/05/macierzynstwo-non-fiction.html>, pobrano 10.05.2016).

Autorka wyjątkowo wymownie opisuje swe doświadczenia macierzyńskie, unikając lukrowania oraz idealizowania, które tak często dominuje w przekazie medialnym.

Jednak mając na uwadze fakt, iż podjęta refleksja ma ukazywać konteksty andragogiczne macierzyństwa, niezwykle ważne w tej przestrzeni wydaje się odniesienie do projektu koordynowanego przez Martynę Pryszmont-Ciesielską, Autorkę projektu badawczego „Mikroświaty macierzyństwa”. Autorka tak pisze o swoim przedsięwzięciu badawczym: *Założeniem projektu, który koordynowałam, było dowartościowanie indywidualnego doświadczania macierzyństwa przez kobiety. W takim ujęciu przedmiot rozważań i badań wpisywał się w problematykę edukacji dorosłych. Dotyczył bowiem jednostkowego uczenia się osób dorosłych, zanurzonych w określonym kontekście społecznym i posiadających indywidualną biografię życiową*

(...). Ukazywał także miejsca ich uczenia się, konstruowane przez indywidualne, jak i zbiorowe doświadczenia (...), (Pryszmont-Ciesielska 2013, s. 358).

Opisane projekty bardzo wzbogacają naszą wiedzę na temat macierzyńskich doświadczeń i z pewnością stanowią wielowymiarową perspektywę, dzięki której można uchwycić różnorodność macierzyństwa, jednak w moim odczuciu wyjątkowym dopełnieniem obrazu współczesnego macierzyństwa są „pojedyncze pociągnięcia pędzla”, które mają swoje miejsce w przestrzeni wirtualnej. To właśnie w net-przestrzeni rozgrywa się swoiste „przeciąganie liny” tego, co idealne z tym, co reale. Liczne blogi parentingowe czy osobiste strony internetowe, konta na portalach społecznościowych stanowią swoistą kompilację odcieni macierzyńskich doświadczeń. Same nazwy portali są niezwykle wymowne i sugestywne, a niemal codziennie publikowane zdjęcia i opisy dają możliwość zagłębienia jak „przez dziurkę od klucza” do rodzicielskiej – macierzyńskiej codzienności. A oto przykładowe nicki użytkowników bardzo aktywnie publikujących na jednym z portali społecznościowych, instagramie: matka\_furiatka, matka\_wariatka, matka\_zona\_kobieta, matka\_polka\_be, spelniona\_kobieta\_matka, mamy\_sprawy, mama\_zjedz\_kalafiora, mamidło, mamowymi, mamuskowo, mama\_4\_kids, mama\_i\_corusia itd.

### **Solomatka – czyli macierzyństwo samotne versus samodzielne**

Kolejna perspektywa czy też „odcień” to macierzyństwo w pojedynkę. Z pewnością nie lada to wyzwanie, ale też jest to doświadczenie niezwykle często wpisujące się w kobiece biografie. Renata Dziurdzikowska pisze: *Niemal dwa miliony kobiet w Polsce samotnie wychowują swoje dzieci. Są takie dzielne. Podziwiam ich siłę, upór determinację. Jednak gdy w intymnej, szczerzej rozmowie otwierają się, na ogół wiele w nich goryczy, żalu, poczucia winy, przekonania, że przegrały, że niosą ciężar ponad siły. Jedna z nich powiedziała mi: „Moja córka nie ma domu, wspólnych posiłków, bo ja na okrągło pracuję, żebyśmy miały z czego żyć. Pustka zamiast rodziny. Widzę, jak jej z tym ciężko, jak wchodzi w życie skaleczona psychicznie. Wścieka się na mnie: Nawet ojca mi nie potrafiłaś wybrać!* (Sławiński 2006, s. 48).

Majka Jaworska zauważa, że samotne matki bardzo często są całkowicie podporządkowane własnym dzieciom, nie mają własnych pragnień. Myślą, że skoro mężczyzna zostawił je z dzieckiem albo same odeszły to teraz wszystko musi być na ich głowie – choroby dzieci, podejmowanie trudnych decyzji, szukanie najlepszych rozwiązań. Myślą, że muszą być i ojcem, i matką, czyli być łagodną, ciepłą i wyrozumiałą a jednocześnie twardą, stanowczą i wymagającą. *Skoro jestem jedynym rodzicem, muszę być za wszystko odpowiedzialna w stu procentach, nie mogę pozwolić sobie na jakiś błąd. Skoro jestem tak obciążona nie mogę mieć czasu dla siebie, nie mogę się bawić, bo moje dziecko na tym straci* (Sławiński 2006, s. 49)<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> Zapomniałam, że żyję – rozmowa z Majką Jaworską, [w:] *Tajemnice kobiet. Rozmowy Renaty Dziurdzikowskiej*. Red. B. Sławiński, Wydawnictwo Jacek Santorski & Co. Warszawa 2006.

Ewa Zawisza, pisząc o macierzyństwie i przedstawiając tak zwane rodzicielstwo monoparentalne realizowane przez kobiety, użyła metaforycznego sformułowania *solomarki*. Badaczka ukazała (od)cienie współczesnego samotnego macierzyństwa w lustrze net-przestrzeni. Autorka przeanalizowała wypowiedzi solomatek zamieszczone na forach internetowych, które dotyczyły m.in. problemów materialnych, mieszkaniowych, bezrobocia lub porad prawnych (Zawisza 2013).

### **Macierzyństwo „naznaczone” chorobą**

Następna perspektywa oglądu (od)cieni macierzyńskich doświadczeń związana jest z doświadczaniem choroby. W tę perspektywę wpisane są dwa znaczące doświadczenia. Choroba matki lub choroba dziecka. W moim odczuciu refleksje dotyczące tych perspektyw najtrafniej mogą relacjonować właśnie osoby, które ich doświadczają.

Niezwykle przejmująca, ale też sugestywna jest historia Anny Krupy, kobiety, która urodziła się bez rąk: *Po urodzeniu Emilki przez nasz dom przeszła lawina dziennikarzy. Ludziom nie mieściło się w głowie, że kobieta bez rąk może urodzić dziecko, a potem to dziecko samodzielnie wychowywać (...). Emilka jest zdrowa, ma ręce i nogi, wychowuję i utrzymuję ją sama, sama też splacam kredyt, wożę ją samochodem do szkoły. Pracuję i bardzo tę pracę lubię. Zamierzam zacząć kolejne studia. Jestem normalną matką, której po prostu nie urosły ręce. Nie widzę w tym nic szokującego. Przewijając Emi zaczęłam niedługo po porodzie, zresztą to nie było pierwsze dziecko, które przewijałam. Kilka lat wcześniej zajmowałam się swoją siostrzenicą Marysią. Z ubieraniem też nie miałam problemu. Nie lubiłam tylko ubranek zapinanych na guziki. Stopami trudno się zapina* (Wach 2015, s. 20).

Na pytanie o to, co jest najtrudniejsze w doświadczaniu macierzyństwa, Anna odpowiada: *Znoszenie wózka po schodach. Najpierw znosiłam wózek, a potem Emilkę. Wózek brałam na ramię, a Emilkę w koc i w zęby, od spodu przytrzymywałam ją ramieniem. Potem osiem–dziesięć schodków i szłyśmy na spacer (...). Mam rentę plus to, co zarobię w bibliotece. Kiedy mi brakuje pieniędzy, to nie załamuję nóg, tylko kombinuję, jak te pieniądze dodatkowo zarobić* (Wach 2015, s. 21).

Jak wcześniej wspomniałam, w tej odsłonie, ukazującej macierzyństwo naznaczone chorobą, można uchwycić dwie perspektywy – chora matka oraz chore dziecko. Doświadczenia macierzyńskie, w które wpisana jest opieka nad chorym dzieckiem w sposób szczególnie opisuje kolejny opisywany odcień, a mianowicie hipermacierzyństwo.

### **Macierzyństwo upośledzone versus hiper(macierzyństwo):**

Co to znaczy upośledzone macierzyństwo? Upośledzone macierzyństwo jak zaznacza Iwona Lindyberg, jest przede wszystkim macierzyństwem takim jak każde inne. Jednak jest to też specyficzna sytuacja, w której społecznie i kulturowo uwarunkowane znaczenia rzutują bezpośrednio na odrębne światy ludzkich

doświadczeń. W aspekcie jednostkowym każdy świat macierzyństwa jest inny, a tylko jego biograficzne zrekonstruowanie pozwala na dokonanie pewnego opisu tej niepowtarzalności (Lindyberg 2012). Czyli zintensyfikowany wzór macierzyństwa.

*Hipermacierzyństwo* to model szczególnej koncentracji na dziecku – modelowi temu zazwyczaj podporządkowane są wszystkie aktywności życiowe. Tak jak „standardowe” macierzyństwo związane jest z przechodzeniem przez różne fazy, które są nierozłącznie związane z etapami rozwoju dziecka i uzyskiwanie przez nie coraz większej samodzielności, a ostatnia faza zazwyczaj dotyczy opuszczenia przez dzieci gniazda rodzinnego i jakoby zwolnienie matki z obowiązku opieki, a finalnie zamianę ról, tak hipermacierzyństwo zatrzymuje się na jednej z wczesnych faz wraz z zahamowaniem rozwoju niepełnosprawnego dziecka, które nigdy nie staje się w pełni samodzielne (Pałęcka, Szczodry 2011).

Zwykle po narodzinach dziecka goście odwiedzający dom, w którym narodziło się dziecko, zostawiają za progiem swoje troski. Czas staje się podniosły i uroczysty. Małe Dziecko wszystkich obdarza łaską. Jest ono zawsze nadzwyczajne i jedyne. Nawet niemowlę wrzeszczące bez przerwy jest zarazem dzieciątkiem zachowującym ślady boskiego rodowodu. Tymczasem – jak zaznacza Autorka – urodzenie dziecka upośledzonego wygląda inaczej: *zamiast radosnego świętowania panuje wokół niego smutek i rezygnacja. Znajomi często zmieniają się w „przyjaciół Hioba”, którzy niechętnie ranią zamiast pocieszać. W istocie jest to okres żałoby po cudownym, „wymarzone” dziecku, które miało się narodzić* (Pałęcka, Szczodry 2011, s. 18).

Nie sposób w tym miejscu nie zaznaczyć, że codzienność „Hipermatek” jeszcze do niedawna była tematem tabu. Niewiele matek miało możliwość, ale i odwagę do upubliczniania swoich doświadczeń. Niewiele z nich decydowało się na ujawnianie swojej sytuacji. Powody takiego stanu rzeczy były bardzo różne, od obawy przed negatywnymi reakcjami po bariery architektoniczne włącznie. Jednak w ostatnim czasie obserwujemy znaczące zmiany w tej przestrzeni, zmiany w mentalności społecznej oraz rozwój idei integracji osób z niepełnosprawnościami z osobami pełnosprawnymi.

### **„Aniolkowe Mamy”<sup>3</sup> – czyli macierzyństwo utracone**

Dane statystyczne z roku na rok zdają się być bardziej przerażające. Co roku czterdzieści tysięcy Polek traci ciążę. Sto kobiet dziennie. Zatem niemal każdy z nas ma kogoś w rodzinie czy wśród przyjaciół, kto przeżył to doświadczenie. To dla nas najlepszy dowód na to, że o poronieniach trzeba mówić i pisać (<https://www.poronienie.pl/medycyna/poronienie/poronienie-w-liczbach>, pobrano 15.01.2017).

<sup>3</sup> Podtytuł zainspirowany tytułem książki: „Aniolkowe mamy. Historie kobiet, które poroniły”. Red. Magdalena Wojacek, Kraków 2009.

Doświadczenie to jest z pewnością doświadczeniem granicznym i traumatycznym dla każdej matki, nawet tej, która nie oczekiwała swego potomstwa z radością. Mam na myśli nie tylko konsekwencje emocjonalne straty, ale również medyczne. A oto niezwykle przejmujący fragment narracji jednej z aniołkowych mam:

*Nigdy, przenigdy nie myślałam, że zaistnieję w wirtualnym świecie...Nigdy też wcześniej nie słyszałam o Aniołkowych mamach, o takiej ilości bólu, lez, tęsknoty i niesprawiedliwości, o małych wielkich tragediach w zaciszu tak wielu przecież domów (...). Aniołkowe mamy – kobiety najsilniejsze na świecie. Kobiety, które przeżyły największą z tragedii. Kobiety, których rozpacz i tęsknota przewyższają wszystko. Kobiety „wyróżnione” (może złego słowa użyłam, przepraszam), może w jakiś sposób naznaczone, bo teraz po stracie swoich maleństw, widzą słyszą i czują więcej...Rozpoznają się po maleńkiej iskrze smutku, już zawsze tlić się będzie w próbujących się śmiać oczach ...Rozpoznają się po wzroku wpatrzonym w dal...i tak zamyślonym...nieobecnym...stęsknionym...Bo przecież żyć trzeba dalej...I wierzyć, że wszystko w końcu naprawdę będzie dobrze. Nigdy nie przypuszczałam, że i mnie przyjdzie zostać taką właśnie Mamą... A jednak...Niezbadane są wyroki (Wojacek 2009, s. 8).*

Utracone macierzyństwo to nie tylko doświadczenia związane z utratą poczętego, a jeszcze nienarodzonego dziecka. To także doświadczenie przez kobietę – matkę, utraty, przedwczesnej śmierci swego dziecka. Oto również niezwykle przejmujące słowa dotyczące Marianny Popiełuszko: *Od tej pory nie była już tą samą Marianną Popiełuszko. Jej życie wyraźnie dzieli się na dwie części: Przed śmiercią syna i po niej. 19 października 1984 roku stanowi cesurę. – Bo śmierć dziecka to jest kamień na całe życie. Co tu mówić, to taka wielka boleść. Odnawia się stara rana, a ta rana zawsze jest i będzie, bo kto może coś takiego zapomnieć – mówi mama księdza Jerzego. Teraz potrafi już odmawiać tylko bolesne tajemnice Różańca. I musi na nowo nauczyć się żyć. Bo życia wciąż jest tak dużo (Kindziuk 2012, s. 221).*

### **Macierzyństwo Adopcyjne czy „wieża z klocków”<sup>4</sup>?**

Kolejna perspektywa od(cieni) macierzyńskich doświadczeń związana jest z przysposobieniem bądź adopcją dziecka, które urodziło się innym rodzicom i z różnych względów rodzice ci nie mogą bądź nie chcą podjąć swych rodzicielskich obowiązków. Adopcja oznacza powstanie stosunku prawnego pomiędzy rodzicami a dzieckiem, w ramach którego obowiązują wszelkie obowiązki i prawa właściwe dla naturalnego stosunku rodzicielskiego (władza rodzicielska, obowiązek alimentacyjny). Dane ze zbiorów Głównego Urzędu Statystycznego donoszą, że w Polsce, w ostatnich latach, rocznie dochodzi do ok. 3500 adopcji blankietowych (rodzice naturalni zgodzili się przed sądem a przysposobienie

<sup>4</sup> Podtytuł zainspirowany publikacją: K. Kotowska: *Wieża z klocków*. Wydawnictwo Media Rodzina. Poznań 2010.

ich dziecka bez wskazania osoby, która ma je przysposobić) (<http://dzieciwpolisce.pl/statystyka/207/adopcje-maloletnich-orzeczone-w-sadach-rodzinnych/wykresy/glowny>, pobrano 15.01.2017).

A oto kilka fragmentów narracji kobiet, matek, które podjęły decyzję o adopcji:

*Widziałam żonę mojego brata, gdy w bezpiecznej ciemności jej brzucha powoli dokonywał się cud. Cieszyłam się, że oni będą mieli dziecko – i nie mogłam na nią patrzeć. Dlaczego nie ja? Za co aż tak mnie nie lubisz Boże? Miałam nadzieję, że gdzieś spotkam słowa, które pomogą mi zrozumieć. Szukałam ich jak zaklęcia, od którego zniknie ból. Ale rozum jest bezradny. Nie ma takiego zaklęcia (Kotowska 2010, s. 8).*

*Muszę to przyjąć, choć wcale nie chcę. Muszę głęboko spojrzeć w oczy mojej prawdzie. Tak – jestem kobietą gorszego gatunku. Nie zostałam jak inne, dopuszczona do udziału w tajemnicy stworzenia. Nie dostałam tego szczególnego wyróżnienia, kiedy spośród wszystkich kobiet świata, tylko ja mogę być matką mojego dziecka. Ale o wiele bardziej boli, że nie dane jest mi przeżywać miłości rodzicielskiej. Że nie mam o kogo umierać ze strachu, albo być dumną jak paw. Że nie uczestniczę w odkrywaniu świata na nowo z tą szczególną radością i zdziwieniem, które są dostępne tylko dzieciom (Kotowska 2010, s. 10).*

*Proszę nie pytajcie, czy można kochać adoptowane dziecko jak swoje własne. Nie wiem, jak się kocha urodzone przez siebie dziecko. Nie dowiem się. Zapewne każdego człowieka kocha się nieco inaczej. Wiem, jak kocham Piotrka. Wyżebrałam go, wymodliłam, wycierpiałam. W bólu rodzi się dziecko. Moje też. Moje własne (Kotowska 2010, s. 118).*

Jak widać już w tych kilku fragmentach, doświadczanie macierzyństwa adopcyjnego to szczególnego rodzaju doświadczenie, w które wpisane są niezwykle silne emocje i przeżycia.

### **Macierzyństwo intelektualno-duchowe**

Kolejna odsłona macierzyńskich doświadczeń związana jest również ze swego rodzaju przysposobieniem. Jednak nie ma ono zwykle charakteru formalnego a jest wynikiem relacji, więzi i bliskości emocjonalnej i intelektualnej. Mowa tutaj o macierzyństwie intelektualnym właśnie. Jak się okazuje, narracje kobiet odsłaniają również tajniki tej niezwykle ważnej relacji. A oto fragment rozmowy z prof. Marią Janion:

*Rozmawiałam z uczennicami Pani Profesor (...) mówiły one rzeczy niesłychane: oto na swojej drodze spotkały Nauczycielkę, która nie tylko jest ich przewodnikiem intelektualnym, ale także duchowym, która daje poczucie bezpieczeństwa, akceptację i czułość. Kazimiera Szczuka w jednym z wywiadów powiedziała, że czuła się przy Pani kochaną i rozumianą córką. Zresztą nie tylko ona, te słowa mogły paść z ust niejednej pani studentki. (...) Jest pani przykładem kobiety, która macierzyństwo biologiczne zastąpiła intelektualnym i duchowym. Można nie mieć dzieci, a być matką.*

*Jestem przekonana, że miłość do własnych dzieci odciągnęłaby mnie od innych. Nauczyciel ma dużo dzieci i musi całą swoją uwagę im poświęcić, całą, wszystko. Tak uważam (...) (Sławiński 2006, s. 22).*

### **Matczyne poświęcenie versus uświęcenie**

Przedstawione odcienie macierzyńskich doświadczeń, choć są wpisane w codzienność, zdają się kłaść cieniem na przedstawiane w historii, religii czy literaturze doświadczenia macierzyństwa, niejednokrotnie idealizowane i gloryfikowane. Dopiero perspektywa biograficzna stała się kluczem do ukazania prawdy o macierzyństwie w perspektywie indywidualnej – w perspektywie „non fiction” jak napisała Joanna Woźniczko-Czeczot.

Jednak w tym miejscu nie sposób nie zadać sobie pytania, czy w opisanych przypadkach miłość macierzyńska nie stanowi swoistej ofiary i poświęcenia? J. Kurek odpowiada na to pytanie niezwykle przekonująco: (...) *z miłości nie składa się ofiar. Miłość z natury swej nie wymaga ofiar, choć tak bywa powszechnie postrzegana. Miłość uzdalnia człowieka do oddania wszystkiego, czyniąc człowieka szczęśliwym i nie pozwalając odczuwać dolegliwości spowodowanej utratą, miłość nie pozwala ulegać ciężarom ponad siły. (...) Miłość to naturalny stan szczęścia, a ofiara z miłości to po prostu spełnienie* (Kurek, Maliszewski 2008, s. 54).

Z kolei J. Mizińska jakoby dopełnia powyższą wypowiedź, pisząc, że słowo „poświęcenie” ma dwa odcienie znaczeniowe: *z jednej strony to (...) rezygnacja, a więc uszczerbek (...), z drugiej wszakże widać w tym pojęciu ślad związku ze świętością. Poświęcić coś bowiem, to także uznać, że istnieje coś większego od chwilowego wyrzeczenia, a owo coś przynależy do sfery wyższej, sakralnej. Poświęcenie w tym znaczeniu to ofiarowanie, akt podejmowany w wolności a sprawiający, że ofiarujący czuje się zarazem obdarowany przez tego, kto ową ofiarę przyjmuje. Współczesna cywilizacja konsumpcyjna termin „poświęcenie” obdarła zupełnie z drugiego ze wspomnianych znaczeń* (Mizińska 2008, s. 119). Jak pisze polski psycholog, T. Tomaszewski: *Miłość to służenie bez upokorzenia* (Mizińska 2008, s. 297).

### **Zamiast zakończenia, czyli matka w kontekście liczebnikowych odniesień i matematycznych metafor – czy figura niemożliwa?**

Na zakończenie chciałabym pokazać związek macierzyństwa z matematyką. Bowiem w moim przekonaniu doświadczenia macierzyństwa okazują się również bardzo związane, wręcz zakotwiczone w matematycznym świecie liczebników. Słyszymy o pierwszych doświadczeniach macierzyństwa, o matce rozdwojonej lub roztrojonej (Nasiłowska 2004, s. 54) wielodzietnej czy solomacie.

Nawet w szpitalu definicje macierzyństwa okraszane są określeniami „matematycznymi” – wieloródka, pierworódka, a Anna Nasiłowska mówi o sobie tak: „Ja, Anna, matka Joanny (...) Roztrojona, rozstrojona, wielokrotna, matka trzech córek” (Nasiłowska 2004, s. 54).

Jedna z badaczek podejmujących problematykę macierzyństwa, Bogusława Budrowska, pisze wręcz o doświadczeniach macierzyństwa jako *punkcie zwrotnym*, a zatem metafora zakotwiczona również w matematycznej przestrzeni. Macierz i macierze choć zaczerpnięte z obszaru matematyki to przecież bardzo nawiązujące do macierzyństwa.

I najbardziej przekonujące słowa w tym względzie, fragment rozmowy czteroletniej filozofki z mamą – Anną:

*Powiedz mi Asiu, co ty właściwie sądzisz: skąd na świecie wziął się człowiek?*

– *z matury,*

– *z natury?*

– *Nie, z matury.*

– *Jakiej matury?*

– *z matematyki. Ale ta matematyka już umarła, zamknęli ją w książce i uznali, że to skarb. Tylko, że ona już nie żyje. I pierwsza była mama. Ona jest najważniejsza. A potem tata, potem córka. I następne córki i brat* (Nasiłowska 2004, s. 38).

Czy zatem matematyka jest swoistym tropem w myśleniu i przedstawianiu macierzyństwa? Gdybyśmy dalej snuli refleksję tak właśnie ukierunkowaną, to na horyzoncie pojawiają się figury niemożliwe. Są to figury, które można narysować zgodnie ze wszystkimi zasadami perspektywy, ale nie można ich skonstruować w rzeczywistości (istnieją co prawda imitujące je trójwymiarowe modele, ale właśnie one wykorzystują zasadę złudzenia optycznego).

Czy zatem próba ukazania macierzyństwa jest swego rodzaju figurą niemożliwą? Choć wszelkiego rodzaju próby uchwycenia doświadczeń macierzyństwa dają pewien obraz, ukazują odcienie i barwy, lecz gdy już nam się wydaje, że stworzyliśmy pełny obraz odzwierciedlający macierzyństwo, pojawia się kolejna, nowa perspektywa, a nasz obraz zdaje się złudzeniem optycznym.

I na sam koniec wyjątkowo wymowne w tym miejscu są słowa Tiziano Terzani, który napisał: *istnieją dwa sposoby ocalenia: sposób małego kociaka, który nie musi nic robić, bo brany jest przez kocią mamę za kark i wyprowadzany na spacer, i sposób małpy, która zaraz po urodzeniu musi się nauczyć przytrzymywać z całych sił maminej sierści. Zawsze jest jakaś „mama” – los – która czuwa nad naszym bezpieczeństwem* (Terzani 2008, s. 117). Zawsze jest jakaś mama... to słowa, którymi chciałabym otworzyć przestrzeń do dalszych rozważań oraz poszukiwań badawczych.

## Bibliografia

1. Bogunia-Borowska M. (2009), *Codziennosc i społeczne konteksty życia codziennego*, [w:] M. Bogunia-Borowska (red.), *Barwy codzienności. Analiza socjologiczna*, Warszawa.
2. Demetrio D. (2006), *Edukacja dorosłych*. Przekład Anna Górka, [w:] B. Śliwerski (red.), *Pedagogika* tom 3, GWP Gdańsk.
3. Ert-Eberdt A. (1996), *Gdy miałem 17 lat*. Warszawa.
4. [http://www.mhk.katowice.pl/index.php?option=com\\_content&view=article&id=234&Itemid=130](http://www.mhk.katowice.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=234&Itemid=130) (Dostęp 8.03.2014).

5. <http://wieczorempisane.blogspot.com/2012/05/macierzynstwo-non-fiction.html> (pobrano 10.05.2016).
6. <http://dzieciwpolisce.pl/statystyka/207/adopcje-maloletnich-orzeczone-w-sadach-rodzinnych/wykresy/glowny/> (pobrano 15.01.2017).
7. <https://www.poronienie.pl/medycyna/poronienie/poronienie-w-liczbach/> (pobrano 15.01.2017).
8. Kindziuk M. (2012), *Matka Świętego Poruszające świadectwo Marianny Popiełuszko*, Kraków.
9. Kotowska K. (2010), *Wieża z klocków*, Wydawnictwo Media Rodzina, Poznań.
10. Krause E. (2016), *Macierzyństwo kobiet-naukowców – o konflikcie roli rodzicielskiej i zawodowej*, „Szkola-Zawod-Praca” nr 12.
11. Kurek J., Maliszewski K. (red.) (2008), *Miasto i czas*. Chorzów.
12. Lindyberg I. (2008), *Świat(y) „upośledzonego” macierzyństwa*, Wydawnictwo Impuls, Kraków.
13. Mizińska J. (2008), *Młodość a wartość starości*. „Chowanna” Tom 1 (30), Jakości egzystencjalne wyzwaniem dla pedagogiki i edukacji, Katowice.
14. Nasiłowska A. (2004), *Czteroletnia filozofka*. Wydawnictwo literackie.
15. Sławiński B. (red.) (2006), *Zapomniałam, że żyję – rozmowa z Majką Jaworską*, [w:] *Tajemnice kobiet. Rozmowy Renaty Dziurdzikowskiej*. Wydawnictwo Jacek Santorski & Co. Warszawa.
16. Spasowski W. (1961), *Zasady samokształcenia*, Wyd. trzecie, Książka i Wiedza.
17. Sulik M. (2008), *Kobiety w nauce. Podmiotowe i społeczno-kulturowe uwarunkowania*, Katowice.
18. Terzani T. (2008), *Nic nie zdarza się przypadkiem*. Przekład: Anna Osmólska-Mętrak. Wydawnictwo Świat Książki. Warszawa.
19. Wach M. (2015), *Kiedy pielęgniarka przyniosła mi dziecko, po raz pierwszy pomyślałam, że chciałabym mieć ręce*. Rozmowa z Anną Krupą. „Wysokie Obcasy” 28.03.015.
20. Wojacek M. (red.) (2009), *Aniołkowe mamy. Historie kobiet, które poroniły*, Kraków.
21. Zawisza E. (2013), *Solomanki. Współczesne samotne macierzyństwo w lustrze net-prze-strzeni*, Poznań.

**In search of the shadows of maternal experiences  
– the andragogical and biographical peregrinations**

**Key words:** motherhood, woman, experience, adult education, andragogy.

**Abstract:** The aim of this discussion is to show the shades and therefore glows and shadows women's biographical experiences related to maternity, female truth about live and experience their motherhood. „Shades” The author of these experiments looking at the same narratives of women presented by different authors but also in scientific research projects related to maternity.

Dane do korespondencji:

**dr Monika Sulik**

Uniwersytet Śląski

Zakład Podstaw Pedagogiki i Historii Wychowania

e-mail: monika.sulik@us.edu.pl



# POSZUKIWANIA BADAWCZE ANDRAGOGÓW

*Aleksandra Litawa, Katarzyna Sygulska*

## POSTRZEGANIE I DOŚWIADCZANIE DOROSŁOŚCI PRZEZ PRZEDSTAWICIELKI RÓŻNYCH POKOLEŃ

**Słowa kluczowe:** dorosłość, osoba dorosła, wyznaczniki dorosłości, doświadczanie dorosłości, narracje.

**Streszczenie:** Artykuł dotyczy wyznaczników dorosłości oraz sposobów jej doświadczania. Badania zrealizowano za pomocą wywiadu swobodnego pogłębionego. Przebadano trzy kobiety pochodzące z tej samej rodziny, reprezentujące trzy pokolenia. Sformułowano dwa problemy badawcze: *Jakie są wyznaczniki dorosłości według badanych kobiet?* oraz *W jaki sposób badane kobiety doświadczały dorosłości?* Kobiety, mimo że pochodziły z jednej rodziny, opisywały dorosłość i doświadczały jej raczej odmiennie. Wskazane trzy przypadki ilustrują proces dojrzewania emancypacji – w każdym z wywiadów widać jego inne oblicze.

### Wstęp

Dorosłość może być postrzegana w różny sposób. Dla jednych oznacza wejście w osiemnasty rok życia, dla drugih – przyjęcie określonych ról społecznych (małżonka, rodzica, pracownika), dla innych – posiadanie przez jednostkę pewnych cech osobowości wynikających z nabytego przez nią w życiu doświadczenia (samodzielność, odpowiedzialność, aktywność). Co do jednego nie ma jednak wątpliwości – wyznaczniki dorosłości są pochodną kultury, w której żyje człowiek. W afrykańskich plemionach, na przykład, zdolność młodej osoby do pełnienia obowiązków dorosłego potwierdzona zostaje ustalonymi obrzędami i rytuałami. W kulturze zachodniej natomiast stawanie się osobą dorosłą jest procesem dowolnym, zależnym od określonych wydarzeń i subiektywnych doświadczeń człowieka, stąd ustalenie dokładnego momentu wejścia jednostki w dorosłość często stanowi problem (Gurba 2004, s. 203).

Ten najdłuższy, trwający kilka dekad, okres życia człowieka to czas realizacji wytyczonych celów i zadań rozwojowych. Decyzje podejmowane przez jednostkę,

zgodnie z obranymi przez nią ideałami, planami i dążeniami, wyznaczają kierunki jej aktywności i rozwoju. *Poza przypadkami życia zdeterminowanego pewnymi wydarzeniami (historycznymi lub osobistymi) dorosłość jest okresem szans dla autokreacji* (Oleś 2011, s. 11). To, jak jednostka spełni swoje zadania, jak wykorzysta szanse, słowem – jak pokieruje swoim losem, zadecyduje o tym, czy jej życie uwieńczone zostanie satysfakcją.

### **Dorosłość i jej wyznaczniki w świetle literatury**

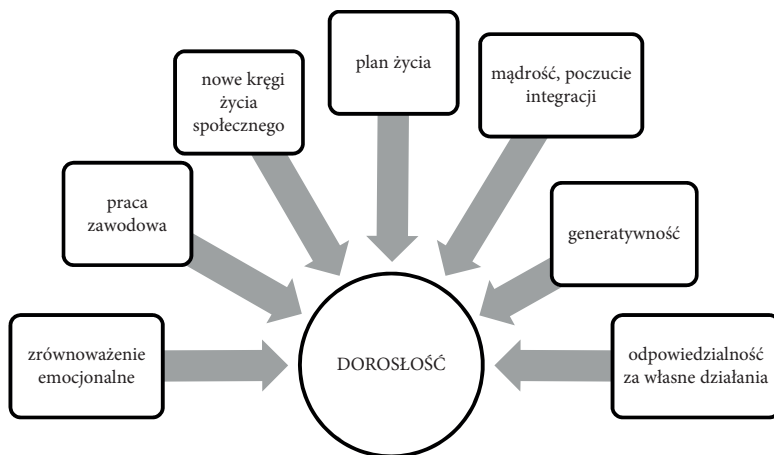
Analiza definicji dotyczących dorosłości, powstałych na przestrzeni kilku ostatnich dekad (Urbańczyk 1973; Szewczuk 1993; Matulka 1994; Urbański 1994; Pachociński 1998) prowadzi do dwóch wniosków. Po pierwsze poszczególni autorzy rozpatrują problem dorosłości z różnych perspektyw, skupiając się na wybranych aspektach zagadnienia, pomijają szereg innych. Trudno zatem o jedną definicję, która wyczerpywałaby problem istoty dorosłości. Po drugie z całą pewnością należy stwierdzić, że dorosłość jest pojęciem względnym. Jej pojmowanie zmienia się w zależności od czasu historycznego, kodu socjalizacji typowego dla okresu wchodzenia w dorosłość w danej kulturze, czy też prawnych uregulowań przyjętych i obowiązujących w poszczególnych społeczeństwach.

Wchodzenie w dorosłość wiąże się z planowaniem swojego miejsca w świecie, wśród ludzi. Pierwszym punktem zwrotnym, niejako krystalizującym myśli dorastającego człowieka o przyszłości, jest praca zawodowa (Szewczuk 1993). Zawód i wykonywana praca w istotnym stopniu określają pozycję społeczną człowieka, zapewniają mu poczucie obecności w społeczeństwie. Ponadto praca stanowi płaszczyznę kontaktów interpersonalnych, nawiązywania więzi koleżeńskich, stwarza możliwość osobistego rozwoju, daje poczucie bezpieczeństwa.

W dorosłości rozszerzają się i różnicują stosunki międzyludzkie, co wynika z pełnienia przez jednostkę licznych ról społecznych. Wchodzenie w nowe kręgi życia społecznego konstituuje osobowość człowieka, pojawia się świadomość powiązań i zależności społecznych, dojrzewa i doskonali się świadomość odpowiedzialności za własne działanie (Szewczuk 1993).

Immanentnym elementem dorosłości jest przyjęcie przez jednostkę swego planu życia. Wyznaczaniu celów życiowych towarzyszy realizm, pojawia się krytyczne myślenie na temat swoich możliwości, a zrównoważenie emocji i rozsądku sprzyja opanowaniu przez osobę dorosłą umiejętności rozważnego i odpowiedzialnego działania (Szewczuk 1993).

Kolejną cnotą dorosłości, wskazywaną przez Erika Eriksona jako jedną z najważniejszych, jest generatywność – czyli przyczynianie się do sukcesu i wzbogacania żyjącego pokolenia i świata (Erikson za Demetrio 2006). Postawa prawdziwie generatywna, według Daniela Levinsona, jest (...) *wolna od charakterystycznych dla okresu młodzieńczego pretensji do bycia wszechmogącym, gdzie chęć działania zmitygowana zostaje przez świadomość ograniczoności człowieka* (Levinson za Demetrio 2006).



**Rys. 1. Atrybuty dorosłości**

Źródło: Szewczuk 1993, s. 122–123; Demetrio 2006, s. 135–137.

Nie mniej ważnymi wyznacznikami dorosłości są mądrość i poczucie integracji. Człowieka cechuje wysoka samoświadomość, nie ma problemu z określeniem własnej tożsamości, zdobyte na przestrzeni życia doświadczenie pozwala dokonać mu adekwatnej samooceny (Demetrio 2006). Jak pisze Helena Sękowa, (...) *dorosłym można stać się tylko pod warunkiem, że przynajmniej najogólniej wiemy, a może raczej czujemy, kim jesteśmy i na czym buduje się to nasze poczucie tożsamości* (Sękowa za Jankowski 1996, s. 40).

Omówione atrybuty dorosłości (rys. 1) nie wyczerpują całej ich listy, która z uwagi na złożoność zagadnienia (pojęcie dorosłości rozpatrywać można na wiele sposobów, w zależności od tego, jakie kryteria zostaną przyjęte) jest niezwykle obszerna. Jednak dla społecznego sposobu ujmowania dorosłości i człowieka dorosłego, w poczuciu autorek, wymienione cechy można uznać za kluczowe.

Na dorosłość, jak na każdy okres życia, przypadają określone zadania rozwojowe. Ich źródłem jest dojrzewanie fizyczne, oczekiwania kulturowe oraz osobiste aspiracje i wartości jednostki (Matlakiewicz, Solarczyk-Szwec 2005). Poniżej omówiono krótko trzy etapy dorosłości<sup>1</sup>, głównie po to, by uwypuklić fakt, że w każdym z tych okresów co innego jest dla człowieka źródłem satysfakcji i obciążenia.

Przypadający na okres pomiędzy 20. a 35. rokiem życia etap wczesnej dorosłości charakteryzuje wielość podejmowanych wyzwań, inicjatyw i decyzji o tyle ważnych, że rzutujących na resztę życia. Kluczowe zadania stojące przed młodym dorosłym wymuszają na nim konieczność podjęcia licznych decyzji, m.in.

<sup>1</sup> Etapy dorosłości wyszczególnione przez A. Brzezińską na podstawie koncepcji sezonów życia D. Levinsona uznawana jest za najbardziej przystawalną do polskiej rzeczywistości społeczno-kulturowej (zob.: Matlakiewicz A., Solarczyk-Szwec H., *Dorośli uczą się inaczej*, s. 18).

o wyborze drogi edukacyjnej i zawodowej, wyborze partnera życiowego, o posiadaniu (bądź nie) potomstwa, o opuszczeniu (lub nie) domu rodzinnego, o wyborze i funkcjonowaniu w określonej grupie społecznej (Matlakiewicz, Solarczyk-Szwec 2005). Aby sprostać wyzwaniom, które niesie ze sobą wczesna dorosłość, jednostka musi wykazać się dojrzałością intelektualną (zdolność podejmowania wyzwań i decyzji, ich ocena, stawianie czoła trudnościom), emocjonalną (odporność na stres, inicjowanie i podtrzymywanie relacji międzyludzkich), społeczną (przyjęcie odpowiedzialności za siebie i innych) (Matlakiewicz, Solarczyk-Szwec 2005).

Inne kategorie problemów towarzyszą okresowi średniej dorosłości (od 30/35 do 60/65 lat). Jest to czas względnej stabilizacji (osobistej, rodzinnej, zawodowej). Dorosły ma więcej wolnego czasu, jest bardziej dyspozycyjny, odnosi sukcesy na gruncie zawodowym, ma możliwość realizowania się na różnych polach. Średnia dorosłość to czas (...) *podsumowań, refleksji, dokonywania porównań w stosunku do zamierzeń młodości, oceny własnych dokonań* (Matlakiewicz, Solarczyk-Szwec 2005, s. 21). U jednych analiza dotychczasowych osiągnięć wywołuje poczucie zadowolenia, inspirując do dalszych działań, u innych – poczucie porażki, nieudacznictwa. Jeśli w tym drugim przypadku jednostka rezygnuje z wprowadzenia do swojej egzystencji zmian, prędzej czy później przyjmuje postawę apatii i bierności, jednocześnie obwiniając innych i siebie za niezadowalającą sytuację życiową. Pod koniec okresu średniej dorosłości, gdy tempo rozwoju kariery zawodowej zwalnia, a na horyzoncie pojawia się perspektywa przejścia na emeryturę, w życiu człowieka może pojawić się stagnacja, poczucie rutyny i zmęczenia. Ważne, by w tym czasie mieć opartą na zdrowych relacjach, dającą wsparcie grupę odniesienia (Matlakiewicz, Solarczyk-Szwec 2005).

Stopień, w jakim jednostka zainwestuje w życie rodzinne, towarzyskie czy własny rozwój, przekłada się na jakość jej życia w okresie późnej dorosłości (po wyżej 60/65 lat). Kluczem do pomyślnej starości<sup>2</sup> jest pozostanie aktywnym, użytecznym, spełnionym. Dla osoby aktywnej późna dorosłość to nie tylko okres wyciszenia, zadumy nad własnym życiem, to również okres (...) *wielu możliwości rozwojowych, poświęcania czasu na aktywności dotychczas zaniedbywane, odkrywanie nowych obszarów działań będących źródłem satysfakcji, podejmowania edukacji* (Matlakiewicz, Solarczyk-Szwec 2005, s. 21). Główne zadania rozwojowe stojące przed jednostką na tym etapie życia ogniskują się wokół znalezienia aktywności kompensującej brak pracy zawodowej oraz konieczności zmiany funkcjonowania wynikającej z faktu opuszczenia domu rodzinnego przez dzieci, utraty współmałżonka bądź przyjaciół (Matlakiewicz, Solarczyk-Szwec 2005).

<sup>2</sup> Na temat jakości życia w starości pisali m.in.: M. Halicka, *Satysfakcja życiowa ludzi starych*, Akademia Medyczna w Białymstoku, Białystok 2004; B. Tobiasz-Adamczyk, P. Brzyski, J. Bajka, *Spoleczne uwarunkowania jakości życia kobiet u progu wieku starszego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2004; B. Szatur-Jaworska, *Jakość życia w fazie starości – próba diagnozy*, [w:] *Zostawić ślad na ziemi*, M. Halicka, J. Halicki (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2006.

## Podstawy metodologiczne badań własnych

Badania przeprowadzono w ramach perspektywy mającej charakter jakościowy. Odwołano się do założeń emocjonalizmu, który koncentruje się na doświadczeniach jednostki. Teoria ta wskazuje, że badani stanowią podmioty doświadczające, (...) *które aktywnie konstruują swoje społeczne światy. Kwestią podstawową jest uzyskanie danych, które dają autentyczny wgląd w ludzkie doświadczenia* (Silverman 2007, s. 115). W podejściu tym osoba prowadząca wywiad tworzy kontekst rozmowy. Narrator natomiast stanowi podmiot, który stosuje się lub sprzeciwia określonej definicji sytuacji (Silverman 2007).

Badania miały na celu uzyskanie empirycznej wiedzy na temat sposobu pojmowania i doświadczania zjawiska dorosłości przez przedstawicielki trzech pokoleń. Sformułowano dwa problemy badawcze, które przyjęły postać następujących pytań: Jakie są wyznaczniki dorosłości według badanych kobiet? oraz W jaki sposób badane kobiety doświadczały dorosłości?

Badania zrealizowano w 2016 roku przy użyciu wywiadu swobodnego pogłębianego. Jak pisze Steinar Kvale, *Wywiad jest wyjątkowo wrażliwą i skuteczną metodą rejestrowania doświadczeń i subiektywnych znaczeń związanych z codzienną rzeczywistością jednostek* (2012, s. 42). Zastosowanie wywiadu pozwoliło spojrzeć na zagadnienie dorosłości z trzech różnych perspektyw.

Rozmowy przeprowadzono z trzema kobietami pochodzącymi z tej samej rodziny, reprezentującymi trzy pokolenia (celowy dobór grupy). Były to: Barbara (82 lata) – rencistka, wykształcenie podstawowe, zamieszkała w mieście, wdowa, posiadająca dzieci i wnuki, całe życie zajmująca się domem, matka Jolanty; Jolanta (58 lat) – rencistka, wykształcenie średnie, zamieszkała w mieście, rozwiedziona, posiadająca dzieci, przez kilka lat pracująca w biurze, matka Kariny; Karina (31 lat) – zamieszkała w mieście, wykształcenie wyższe, panna, pracująca.

Kobiety zapytano o to, jakie cechy przypisują dorosłości oraz w którym momencie życia poczuły się dorosłe. Rozmówczynie raczej chętnie brały udział w badaniu, a wyrażone przez nie opinie pozwoliły ująć zagadnienie dorosłości w kontekście różnic międzypokoleniowych.

## Wyznaczniki dorosłości w opinii badanych kobiet

Najstarsza kobieta (K, 82) stwierdziła, że dorosłość to *normalna rzecz (...). Mądrość, umiejętność, praca, wybudowanie domu (...), wychowanie dzieci, wykształcenie dzieci, śmierć drugiej osoby*. Narratorka miała trudność ze zdefiniowaniem rozpatrywanego zagadnienia. Jej wypowiedź koncentrowała się na rodzinnej i zawodowej sferze życia człowieka, a także określonych jego przymiotach. Jako jeden z wyznaczników dorosłości wskazała ona śmierć bliskiej osoby – być może miało to wpływ na sposób doświadczania przez nią własnej dorosłości. Kiedy zmarł jej mąż, zmieniła się jej sytuacja życiowa – sama zajmowała się domem, rodziną, obniżył się jej status ekonomiczny.

Jolanta (K, 58) na początku swojej wypowiedzi podkreśliła, iż dorosłość (która jest podzielona na etapy) nie jest tożsama z dojrzałością rozumianą jako przygotowanie do samodzielnego i odpowiedzialnego życia. Na temat dorosłości mówiła: *Jak się wchodzi w dorosłość to człowiek ma osiemnaście lat, więcej mu wolno, czuje się samodzielny bardziej, przychodzi większa odpowiedzialność. Zaczyna inaczej myśleć, innymi kategoriami, inaczej postrzega różne problemy. W dorosłym życiu człowiek uczy się rozwiązywać swoje problemy. W każdym wieku problemy są inne (...). Na pewnym etapie dorosłości człowiek uświadamia sobie wizję swojej przyszłości – wybiera zawód, szkołę. Czasem coś nietrafnie wybiera, ale człowiek uczy się na błędach. Człowiek potrafi wyciągać wnioski z niepowodzeń, bo on uczy się dorosłości. Na tym pierwszym etapie dorosłości popełnia najwięcej błędów (...). Jak dojrzeje, szuka drugiej połówki, chce założyć rodzinę, usamodzielnic się, wyprowadzić od rodziców.* Narratorka podkreślała wagę dokonywanych wyborów w okresie wchodzenia w dorosłe życie. Wskazywała, że naturalnie człowiek uczy się na swoich błędach, jednak niektóre mogą mieć dalekosiężne skutki. W jej przypadku błędem okazał się wybór niewłaściwego partnera życiowego, czego konsekwencją był rozpad małżeństwa.

Kobieta zaznaczała różnice międzypokoleniowe – tego jak jest obecnie oraz tego, jak było „za jej czasów”. Twierdziła, że w okresie jej młodości wyprowadzka z domu połączona była z zamążpójściem. Współcześnie młodzi ludzie wyprowadzają się głównie z chęci usamodzielnienia się, życia na własny rachunek, a przy tym często przez długie lata pozostają w związkach nieformalnych, co nie zawsze spotyka się z aprobatą starszych pokoleń.

Zdaniem najmłodszej kobiety (K, 31) bycie dorosłym polega na tym, że człowiek jest zdolny do tego, żeby być odpowiedzialnym za siebie, przede wszystkim za siebie, potrafi tym życiem kierować. Potem, już z czasem, za innych odpowiada, jak zakłada rodzinę, ma dzieci – bierze odpowiedzialność nie tylko za siebie, ale za drugiego człowieka. Potrafi zatroszczyć się przede wszystkim o dziecko. Osoba dorosła to taka, która w sposób realny patrzy na swoje życie, co związane jest z doświadczeniami żywymi będącymi jej udziałem. Dotyczy to na przykład wyboru przyszłej pracy zarobkowej. Człowiek (...) potrafi sobie przeanalizować, czy on się będzie do tego nadawać i myśli perspektywicznie w kwestii zawodu. Nie jak ma się kilkanaście lat, że chciał zostać piosenkarzem na przykład. Zdaniem badanej, w dorosłości chodzi przede wszystkim o to, żeby dobrze przemyśleć kwestię życia zawodowego, podjąć słuszne decyzje, które w przyszłości pozwolą zapewnić godny byt sobie i swoim dzieciom.

Z wypowiedzi badanych kobiet wyłoniły się pewne wskaźniki dorosłości, które podzielić można na materialne i niematerialne. Materialne wyznaczniki bycia dorosłym w opinii najstarszej badanej to dom, samochód i świadczenia emerytalne. Dla przedstawicielki środkowego pokolenia owymi wyznacznikami były zarobki, mieszkanie i samochód, natomiast dla najmłodszej badanej – mieszkanie, zarobki oraz oszczędności. Dla wszystkich kobiet istotnymi wyznacznikami dorosłości okazały się: dom (mieszkanie) jako własna przestrzeń do samodzielnego życia oraz dochód stanowiący o ich niezależności finansowej.

Wśród niematerialnych wskaźników dorosłości badane kobiety wymieniały powagę, mądrość, nabywane z wiekiem umiejętności, pracę, posiadanie, wychowanie oraz wykształcenie potomstwa, utratę bliskiej osoby (K, 82); samodzielność, odpowiedzialność, niezależność, samostanowienie o sobie, wyprowadzkę od rodziców, posiadanie dzieci i pracy zawodowej (K, 58); posiadanie pracy, dzieci, samodzielność w kierowaniu własnym życiem, umiejętność przewidywania i odpowiedzialność (K, 31). Opinie przedstawicielek trzech pokoleń na temat niematerialnych wyznaczników dorosłości okazały się zgodne w przypadku dwóch kwestii: posiadania potomstwa oraz pracy.

### Doświadczanie dorosłości przez badane kobiety

Najstarsza badana (K, 82) swoje wejście w fazę dorosłego życia łączyła z urodzeniem pierwszego dziecka: *Jak urodziłam dziecko, to czułam się dorosła, byłam odpowiedzialna za to dziecko, żeby się wychowało w zdrowiu. Człowiek jak nie ma dziecka, to czuje się taki głupi. Dwadzieścia lat miałam, jak pierwsze dziecko urodziłam. Musiałam się martwić, żeby nie spadło, to wtedy dopiero byłam dorosła*. Kobieta swoje pierwsze doświadczenie dorosłości utożsamia z pojawieniem się na świecie jej potomstwa. Był to okres, w którym stała się odpowiedzialna za życie i zdrowie drugiego człowieka, całkowicie od niej zależnego. Jej życie skoncentrowane było wówczas na opiece i wychowywaniu dziecka.

Badana w swojej wypowiedzi na temat dorastania przyznaje, że miała trudne dzieciństwo, którego część przypadała na okres drugiej wojny światowej: *Uciekałszy ze swojego domu, poniewieraliśmy się. Trudne życie, nie było co jeść, nie było sklepów, nie było pieniędzy, trudne dzieciństwo było, na kartki był chleb przydzielony – jedna czwarta bochenka okrągłego chleba*. Jej zdaniem współcześnie dzieci mają wszystko zapewnione i często są rozpieszczane: *teraz to dzieci wszystko mają*. W dzieciństwie badana musiała wykonywać czynności nieadekwatne do swojego wieku. Kiedy miała dwanaście lat, matka zabierała ją do pracy – na przykład do zbierania ziemniaków. Liczne i trudne doświadczenia będące jej udziałem spowodowały, iż *musiała wcześniej być dorosła*.

Dla przedstawicielki średniego pokolenia (K, 58) wydarzeniami utożsamianymi z początkiem dorosłości były rozpoczęcie pracy zarobkowej oraz wyprowadzenie się z domu rodziny pochodzenia. Podjęcie pierwszej pracy przypadło na dwudziesty rok życia badanej. To ten sam wiek, w którym również jej matka poczuła, że stała się dorosła. Jolanta tak wspomina ten czas: *Ja poszłam od razu po maturze do pracy (...). Dopiero, jak przepracowałam jakiś czas, jak zobaczyłam, jak ludzie zachowują się w pracy, a nie jak w szkole. Zaczęłam kupować sobie różne rzeczy, magnetofon, parę ciuchów*. Badana zaczęła pierwszy raz w życiu zarabiać pieniądze, mogła sama zaspokajać swoje materialne potrzeby. Poczuła wówczas, że nie jest już zależna finansowo od swojej rodziny.

Drugi moment, który wymieniła, to opuszczenie domu rodzinnego: *Dopiero jak wyprowadziłam się z domu, to był kolejny etap dorosłości, bo byłam zdana sama na*

*siebie. Z tego względu, że zajmowałam się domem, swoim domem, wszystko, co trzeba było zrobić w domu, zakupy, gotowanie... Oderwałam się od rodziców.* Narratorka wspomniła, że po pierwszym dziecku nie czuła się w pełni dorosła, bo mieszkała w tym czasie z matką, która pomagała jej w opiece nad nim. Dopiero podjęcie pracy zarobkowej oraz wyprowadzka z domu rodzinnego, a więc uzyskanie pełnej niezależności, pozwoliły kobiecie poczuć się osobą dorosłą.

Z kolei trzecia badana (K, 31) uzależniała swoje poczucie bycia dorosłą od posiadania pracy zarobkowej: *To chyba zależy najbardziej od pracy. To nie jedno wydarzenie, ale to były okresy, jak pracowałam.* Kobieta łączyła dorosłość z umiejętnością zarobienia pieniędzy na swoje utrzymanie. W przeciwieństwie do swojej matki i babki, badana nie potrafiła wskazać konkretnego wieku, w którym, w swojej opinii, weszła w dorosłość. Być może upłynęło jeszcze zbyt mało czasu od tego momentu.

Uzyskane dane można odnieść do zmian, które na przestrzeni kilkudziesięciu lat zachodziły w społeczeństwie i rodzinie. W okresie młodości najstarszej narratorki kobiety stosunkowo rzadko podejmowały pracę zarobkową, ich życie skoncentrowane było na rodzinie. Zajmowały się potomstwem, często licznym, prowadziły gospodarstwo domowe. Z czasem, na skutek zmian społecznych zapoczątkowanych w drugiej połowie XX wieku (m.in. upadek patriarchy, rewolucja seksualna, pojawienie się ruchów feministycznych), wzrosła świadomość, a co za tym idzie, pozycja kobiet w społeczeństwie (Slany 2002). Na skutek demokratyzacji stosunków wewnątrzrodzinnych, skrócenia okresu realizacji zadań prokreacyjnych<sup>3</sup> oraz masowej aktywizacji zawodowej kobiet zyskały one prawo do samorealizacji również na gruncie zawodowym i pozarodzinnym.

Współcześnie kobiety dążą do zdobycia wykształcenia oraz satysfakcjonującej pracy gwarantującej niezależność finansową. Nastawienie na indywidualny rozwój, chęć spełniania się w sferze zawodowej niejednokrotnie powoduje odroczenie w czasie decyzji o założeniu rodziny. Ową powszechną dziś tendencję potwierdza przypadek najmłodszej z badanych kobiet.

## Zakończenie

W Polsce za człowieka dorosłego uznaje się każdą osobę, która ukończyła 18. rok życia. Z uwagi na fakt, że każdy dorasta i dojrzewa w indywidualnym tempie, nie jest to najważniejsze kryterium określające dorosłość. Istota dorosłości zasadza się bowiem (...) *nie na osiągnięciu określonego wieku metrykalnego, lecz na podjęciu zobowiązań w pewnych obszarach aktywności i na trwaniu w ich realizacji*

<sup>3</sup> Współcześnie okres, w którym kobieta realizuje zadania prokreacyjne, jest bardzo krótki, w przeciwieństwie do wcześniejszych epok. Jak pisze Krystyna Slany, *W nowym porządku demograficznym wydłużenie się do przeszło 50 lat okresu pozostającego kobiecie do indywidualnej dyspozycji po urodzeniu przez nią ostatniego dziecka (w starym porządku 23 lata) stwarza obiektywną możliwość skierowania jej energii na aktywność zawodową i kreowanie się w pozarodzinnych sferach życia* (2002, s. 105).

*pomimo przeszkód fizycznych, społecznych czy psychologicznych* (Brzezińska i in. 2015, s. 297). Badane kobiety spełniały ten warunek. Podejmowały i kontynuowały aktywność w osobistej oraz zawodowej sferze życia (wychowywanie dzieci, praca zarobkowa, prowadzenie własnego gospodarstwa domowego) pomimo występowania różnych problemów (trudny czas historyczny, wdowieństwo).

Początków własnej dorosłości badane kobiety doświadczały w różnych momentach swojego życia. Wskazane trzy przypadki ilustrują proces dojrzewania emancypacji – w każdym z wywiadów widać jego inne oblicze.

Najstarsza narratorka swoje wejście w dorosłość wiązała z pojawieniem się jej pierwszego dziecka. W wieku dwudziestu lat poczuła, że jest odpowiedzialna już nie tylko za siebie, swoje życie podporządkowała opiece i wychowaniu potomstwa. Jej córka za moment wejścia w fazę dorosłości uznała inne wydarzenia, których jednak doświadczyła, będąc w tym samym wieku, co matka. Były to: podjęcie pracy zarobkowej i wyprowadzenie się z domu rodziny pochodzenia. Będąc niezależną materialnie od innych osób, sama zaspokajała swoje potrzeby i prowadziła własne gospodarstwo domowe. Z kolei przedstawicielka najmłodszego pokolenia utożsamiała własną dorosłość z zarabianiem na swoje utrzymanie, co w dużym stopniu korespondowało z doświadczeniami jej matki, natomiast zupełnie nie przystawało do doświadczeń babki.

Kobiety, mimo że pochodziły z jednej rodziny, opisywały dorosłość i doświadczały jej raczej odmiennie. Wśród czynników mających wpływ na taki stan rzeczy niewątpliwie należy wymienić realia społeczno-ekonomiczne obowiązujące w momencie wkraczania w dorosłość każdej z badanych. Na przykładzie narratorek zaobserwować można, jak zmiany dokonujące się w społeczeństwie na przestrzeni lat warunkują i kształtują świadomość kolejnych pokoleń, bezpośrednio oddziałując na życie osobiste ich przedstawicieli.

## Bibliografia

1. Brzezińska A.I., Appelt K., Ziółkowska B. (2015), *Psychologia rozwoju człowieka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot.
2. Demetrio D. (2006), *Edukacja dorosłych*, [w:] B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Subdyscypliny wiedzy pedagogicznej*, GWP, Gdańsk.
3. Gurba E. (2004), *Wczesna dorosłość*, [w:] B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, PWN, Warszawa.
4. Jankowski D., Przyszczykowski K., Skrzypczak J. (1996), *Podstawy edukacji dorosłych*, UAM, Poznań.
5. Kvale S. (2012), *Prowadzenie wywiadów*, PWN, Warszawa.
6. Matlakiewicz A., Solarczyk-Szwec H. (2005), *Dorośli uczą się inaczej*, Wydaw. CKU w Toruniu, Toruń.
7. Matulka Z. (1994), *Teorie uczenia się dorosłych – przegląd ogólny*, [w:] M. Marczuk (red.), *Problemy i dylematy andragogiki*, UMCS, Lublin.
8. Oleś P.K. (2011), *Psychologia człowieka dorosłego*, PWN, Warszawa.
9. Pachociński R. (1998), *Andragogika w wymiarze międzynarodowym*, IBE, Warszawa.

10. Slany K. (2002), *Alternatywne formy życia małżeńsko-rodzinnego w ponowoczesnym świecie*, NOMOS, Kraków.
11. Silverman D. (2007), *Interpretacja danych jakościowych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
12. Szewczuk W. (1993), *Dorosłość*, [w:] W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Fundacja INNOWACJA, Warszawa.
13. Urbańczyk F. (1973), *Problemy oświaty dorosłych*, PZWS, Warszawa.
14. Urbański R. (1994), *Dorosłość jako kategoria andragogiki*, [w:] M. Marczuk (red.), *Problemy i dylematy andragogiki*, UMCS, Lublin.

### **Perception and experiencing of adulthood by representatives of different generations**

**Key words:** adulthood, adult, determinants of adulthood, experience of adulthood, narrations.

**Summary:** The article concerns the determinants of adulthood and the ways of its experiencing. The research was carried out by in-depth interview. Three women from the same family, representing three generations were interviewed. Two research problems were formulated: *What are the determinants of adulthood in women's opinion?* and *In what way women experienced adulthood?* Although they came from the same family, women described and experienced adulthood rather differently. Three indicated cases illustrate the maturation process of emancipation – in each of the interviews can be seen the other aspect of it.

Dane do korespondencji:

**dr Aleksandra Litawa**

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Instytut Pedagogiki Przedszkolnej i Szkolnej

e-mail: alitawa@wp.pl

**mgr Katarzyna Sygulska**

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Instytut Nauk o Wychowaniu

e-mail: katarzynasygulska@wp.pl

*Anna Marianowska*

## TRANSMISJA MŁODOŚCI W DOROSŁOŚĆ

**Słowa kluczowe:** transmisja młodości w dorosłość, kalendarz płodności, macierzyństwo, późne macierzyństwo, kult młodości.

**Streszczenie:** Celem artykułu jest ukazanie zjawiska transmisji młodości w dorosłość, które w Polsce zaczyna być wyraźnie obserwowane wśród dobrze sytuowanych Polaków, legitymujących się wyższym wykształceniem. W artykule ukazane zostały obszary transmisji młodości w dorosłość, które związane są z istniejącym kultem młodości dotyczące wizerunku, rodziny oraz relacji między dziećmi i rodzicami, pracy, edukacji czy sposobami spędzania wolnego czasu. Przeanalizowany został jeden obszar, który dotyczy zmiany kalendarza płodności wśród kobiet w Polsce, a w konsekwencji coraz większego udziału wydawania na świat potomstwa przez matki w wieku 35+.

Postępujące starzenie się Europy jest problemem, który od wielu lat staje się przedmiotem zainteresowania specjalistów różnych dziedzin nauki. Mediana wieku w społeczeństwach zachodnich rośnie i choć Polska na tle Europy wypada jako kraj stosunkowo młody pod względem demograficznym, nasze społeczeństwo starzeje się w dość szybkim tempie. Według danych GUS przeciętny Polak żyje dziś dłużej o ok. szesnaście i pół roku (16,6 roku) w stosunku do lat 50. XX wieku, a za następnych 30 lat przybędzie mu prawdopodobnie kolejnych 9 lat życia. Życie przeciętnej Polki wydłużyło się w stosunku do lat 50. XX wieku o ponad dziewiętnaście (19,3) lat, a w kolejnym trzydziestoleciu zyska ona następnych sześć (6,4 roku życia). Pozytywnemu wskaźnikowi wydłużania się życia towarzyszy jednakże spadek dzietności. I tak od 1989 roku do 2013 roku odsetek osób w starszym wieku, na tle całej populacji, wzrósł z 10% do 14,7% w tym samym okresie odsetek dzieci i młodzieży zmalał z 30% do 18%<sup>1</sup>. Przyglądając się przewidywaniom demograficznym oraz analizując wyżej i niżej demograficzne minionego stulecia, można wnioskować, że sytuacja ta nie zmieni się przez przynajmniej 20 kolejnych lat i osób starszych w ogólnej populacji Polski będzie systematycznie przybywać.

Przywołując powyższe dane, można stwierdzić, że sytuacja starzenia się społeczeństw staje się, a raczej jest powszedniością i co ciekawe nie współgra ze

<sup>1</sup> Mediana wieku (wiek środkowy) w Polsce w 2013 roku wynosiła 39 lat. Mediana wieku jest parametrem, który pozwala ustalić granicę wieku, którą połowa danej populacji przekroczyła, a druga połowa jeszcze nie osiągnęła (Sytuacja demograficzna osób starszych i konsekwencje starzenia się ludności... 2014, s. 2).

stylem życia współczesnych dorosłych, którzy wydają się młodzi. Obecnych czterdziestolatków trudno odróżnić od trzydziestolatków a tych drugich od dwudziestolatków. Można wręcz pokusić się o stwierdzenie, że starzejące się społeczeństwo – społeczeństwo „siwiejące” i „pomarszczone”, przechodzi swoistą metamorfozę w kierunku społeczeństwa młodego, a raczej odmłodzonego i staje się społeczeństwem „wygładzonym” czy też „naciągniętym” w rozumieniu dosłownym. Owej metamorfozie towarzyszy proces zacierania się granic między poszczególnymi fazami życia człowieka a zwłaszcza między wczesną i średnią dorosłością.

Celem artykułu jest ukazanie zjawiska transmisji młodości w dorosłość, które w Polsce w ostatnich latach nabiera realnych kształtów. Nie jest ono jeszcze zjawiskiem na tyle powszechnym, aby można było dokonywać uogólnień w ramach całej populacji, jednakże staje się charakterystyczne dla Polaków, którzy posiadają wyższe wykształcenie oraz stosunkowo wysokie dochody, które umożliwiają im realizację planów z okresu młodości. W artykule został poddany analizie jeden obszar transmisji młodości w dorosłość, jakim jest zmiana profilu genetycznego matek wynikająca z odraczania decyzji o rodzicielstwie.

### **Moda na młodość**

Współcześnie termin „młodość” nastrocza problemy definicyjne nie tyle względem początku, ile końca omawianego okresu i określany jest jako zespół cech i zachowań, które są charakterystyczne dla człowieka w pewnym okresie – od momentu rozpoczęcia dojrzewania do około trzydziestego roku życia. W psychologii okres ten został określony terminem *adolescencji* (z łac. *adolescere*), który oznacza zbliżanie się, osiąganie pełnej dojrzałości i składa się z kilku etapów, z których ostatni nazywany jest wczesną dorosłością. Ustalenie końcowych granic wczesnej dorosłości wydaje się równie trudne, co ustalenie początku dorosłości, stąd w literaturze andragogicznej, psychologicznej i socjologicznej przyjmuje się różne kryteria i jak dotąd „spór” o dorosłość wydaje się być nierozwiązany. Podobne wątpliwości dotyczą terminu *młodość*, który stosowany jest zamiennie z okresem *adolescencji*, a w szczególności z jej ostatnim etapem.

Młodość rozumiana jako konkretny etap czy też faza w życiu człowieka pojawiła się w efekcie XIX-wiecznej rewolucji przemysłowej wraz z rozwojem nowej klasy społecznej, jaką było mieszczaństwo. Początkowo ten okres życia przypisywany był uprzywilejowanej młodzieży, która uczestniczyła w procesie kształcenia ogólnego i zawodowego bez konieczności podejmowania zobowiązań wynikających z podjęcia zatrudnienia. W wyniku demokratyzacji oświaty, prowadzonej od połowy XX wieku, coraz szersze rzesze młodych ludzi zyskiwały dostęp do edukacji, wydłużając systematycznie okres kształcenia. Tym samym młodość stała się etapem życia przypisanym młodym ludziom uczestniczącym w edukacji formalnej (Tillmann 1996 za Hildebrandt-Wypych 2009). Tak rozumiana młodość pozwalała także zachować status młodzieży osobom,

które kontynuowały edukację ponadobowiązkową. Świadoma i coraz bardziej dojrzała młodzież drugiej połowy XX wieku, a zwłaszcza młodzież studencka zbuntowała się przeciwko systemom normatywnym dorosłych. W latach 60. na Zachodzie – w Europie i Stanach Zjednoczonych, ale także w Ameryce Środkowej i Południowej powstały ruchy młodzieżowe o silnie ideowym zabarwieniu. W tym czasie przetoczyła się fala buntów młodzieży, która stała się przedmiotem zainteresowania licznych analiz naukowych z obszaru nauk społecznych i humanistycznych. Młodzi ludzie protestowali przeciwko wojnie w Wietnamie, kwestionowali system wartości pokolenia rodziców, czego przejawem było powstanie ruchu kontrkulturowego „dzieci kwiatów”, pojawienie się ruchów feministycznych i emancypacyjnych oraz liberalizmu jako podstawowej doktryny ideologicznej i naukowej (Niezgoda 2014).

Postępujący proces zmian w świecie liberalizacji norm obyczajowych i wartości, zwłaszcza w obszarze społecznym odnośnie do małżeństwa, rozwodów czy też życia seksualnego, a także w obszarze kulturowym zdominował świat dorosłych. Dorosli zaczęli się dostosowywać do stylu życia swoich dzieci i panujących trendów młodzieżowych w sferze mody czy też wyznawanych poglądów. Od tego momentu młodość przestała być wyłącznie etapem biograficznym w życiu dorastających ludzi, a stała się istotnym elementem systemu wartości społeczeństw, dając jednocześnie początek kultowi młodości, który zdominował świat współczesnego człowieka.

Od lat 70. XX wieku pozycja młodości w świecie dorosłych umocniła się, a przemiany o charakterze społeczno-polityczno-kulturowym zapoczątkowały dwa nowe zjawiska: moratorium psychospołeczne (odraczanie dorosłości) oraz transmisję młodości w dorosłość. Pierwsze zjawisko – zjawisko moratorium psychospołecznego – jest dosyć dobrze znane zarówno andragogom, psychologom czy socjologom i szeroko opisywane w literaturze (por. Czerka 2007; Sińczuch 2002; Brzezińska 2012; Marianowska 2013 i in.). Drugie zjawisko – transmisja młodości w dorosłość – pojawiło się stosunkowo niedawno i zauważone zostało przede wszystkim przez specjalistów od marketingu<sup>2</sup>, którzy wykorzystują je w celu kreowania sztucznych potrzeb konsumentów. Można jednak zauważyć, że obydwa zjawiska współistnieją ze sobą i stanowią konsekwencję przemian historycznych, społecznych, obyczajowych, gospodarczych i technologicznych oraz wszystkich innych, które przyczyniły się między innymi do przedłużenia cyklu życia ludzkiego. Mając bowiem przed sobą perspektywę długiego życia z zachowaniem jego odpowiedniego poziomu i dobrego zdrowia, współczesny człowiek nie chce mieć przedłużonego okresu starości, lecz chciałby zachować młodość jak najdłużej. Z jednej

<sup>2</sup> Marketingowcy nie posługują się terminem *transmisja młodości w dorosłość*, lecz wykorzystują panujący kult młodości w promowaniu dóbr konsumpcyjnych. *Transmisja młodości w dorosłość* jest to termin stosowany przez autorkę niniejszego tekstu. W literaturze można spotkać określenie *nastolatyzacja dorosłości* (Wrzesień 2010), które zdaniem autorki artykułu ma pejoratywne zabarwienie.

strony mamy więc młodych dorosłych wykorzystujących moratorium psychospołeczne na czas konstruowania dojrzałej tożsamości, której osiągnięcie pozwala im na bycie wiernym sobie, zdolnym do trwałych i satysfakcjonujących zobowiązań życiowych w sferze osobistej (gotowości do założenia rodziny i wydania na świat potomstwa), zawodowej, a także w sferze wyznawanych wartości (Marianowska 2013). Z drugiej zaś strony mamy – jak można przypuszczać – dojrzałych dorosłych, którzy przekroczyli trzydziesty, czterdziesty rok życia, którzy „wyrośli” już z koncentracji na sobie i zaspokajaniu wyłącznie własnych potrzeb, a którzy pragną osiągnięcia stabilizacji życiowej. Dorośli, o których mowa, nadal czują się młodzi i uważają, że nadszedł wreszcie czas na realizację zadań wynikających z dorosłości. Co ciekawe, subiektywne odczuwanie młodości, chęć bycia młodym i zachowania młodości jak najdłużej jest zjawiskiem typowym dla większości dorosłych cieszących się dobrym zdrowiem. Jak wynika z badań w Szwecji (Galambos i in. 2005), Słowenii (Zupančič i in. 2011), Danii (Rubin, Berntsen 2006) jak również w Polsce (Czerwińska i in. 1995; Trempała 2000) prowadzonych nad subiektywnym doświadczaniem własnego wieku wśród dorosłych wynika, iż większość z nich uważa się za młodszych, niż wskazuje na to ich wiek biologiczny. Zjawisko niedoszacowania wieku psychologicznego w stosunku do wieku kalendarzowego, jak wskazują różni autorzy, pojawia się po 20 roku życia i stopniowo wzrasta aż do późnej starości. Przykładowo w społeczeństwie duńskim osoby po 40 roku życia czują się o 20% młodziej – czyli średnio o około 8 lat – niż wskazuje na to ich wiek chronologiczny i należy podkreślić, że zmienne demograficzne takie jak płeć, dochody i poziom wykształcenia w zasadzie nie wpływały na wyniki w tym obszarze (por. Rubin, Bernsten 2006).

Można przypuszczać, że zjawisko niedoszacowania wieku psychologicznego do chronologicznego dodatkowo wspomagane jest panującym od wielu lat w mediach kultem młodości. Promowanie młodości, gładkiej skóry, marek odzieżowych i innych dóbr konsumpcyjnych doprowadziło do sytuacji, w której nie tylko starzeć się nie chcemy, ale starzeć się po prostu nie wypada. Można przypuszczać, że młody wygląd oraz poczucie bycia młodszym, niż się jest w rzeczywistości, przyczynia się do głębokiej wiary w bycie młodym. Uświadamianie i upewnianie się jednostek w tym poczuciu pojawia się na podstawie informacji zwrotnych udzielanych przez otoczenie. Dla zewnętrznych obserwatorów młodość oznacza najczęściej młody wygląd, aktywność zawodową czy też wiek posiadanych dzieci – małe dziecko najczęściej przypisywane jest młodej matce lub młodemu ojcu. I choć genów odmłodzić nie można, tak samo jak niezmienny jest numer ewidencyjny PESEL w naszych dowodach osobistych – iluzja młodości trwa.

Dorośli poszukują obecnie „złotej recepty” lub też „eliksiru” na młodość, robiąc wszystko, aby dłuższy czas życia nie stał się czasem przedłużonej starości, lecz pozwolił im na wydłużenie etapu młodości. Nowe potrzeby szybko zostały zauważone przez producentów kosmetyków i specjalistów od poprawiania urody. Roczne obroty przemysłu piękności na świecie wynoszą około 160 miliardów dolarów, a dochody z produkcji kosmetyków rosną dwa razy szybciej niż PKB

krajów wysoko rozwiniętych (wzrost ten szacuje się na ok. 7% rocznie) (<http://www.newsweek.pl/styl-zycia/zatrzymaj-mlodosc,32368,1,1.html>).

Kult młodości i towarzysząca mu transmisja młodości w dorosłość nie dotyczy jednak wyłącznie samego wizerunku, lecz również innych sfer życia człowieka takich jak sfera rodziny, pracy, edukacji czy czasu wolnego. Zamożniejsi i często lepiej wykształceni Polacy pragną na długo zachować młodość i młody wygląd, przejmując do własnego stylu życia zachowania charakterystyczne dla osób przed „trzydziestką”, wydając się nie dostrzegać, że okres młodości mają już za sobą. W artykule przedstawiam zaledwie jeden aspekt poszczególnych obszarów życia odmłodzonych dorosłych, który dotyczy starzenia się profilu genetycznego matek.

### **„Mama last minute” – czyli zmiana kalendarza płodności**

Jednym z ważniejszych obszarów funkcjonowania człowieka jest jego rodzina, która towarzyszy mu w ciągu jego życia i jest wyrazem sensu istnienia każdej jednostki, a także elementem konstruowania jej biografii. Człowiek jako *homo familiaris*, czyli jednostka rodzinna, w hierarchii wartości na pierwszym miejscu lokuje właśnie rodzinę i jak wynika z analiz prowadzonych przez *European Values Study* (EVS) oraz *World Values Study* (WVS) dotyczy to wszystkich krajów na świecie objętych badaniem (badaniami objęto prawie 90% ludności świata)<sup>3</sup>. Czym jednak jest rodzina dla Polaków? W rozumieniu społecznym dla 99% Polaków rodzina oznacza małżeństwo posiadające dzieci. Za rodzinę respondenci uważają także rodzica samotnie wychowującego dziecko/dzieci – 91%, osoby pozostające w związku nieformalnym i wychowujące dzieci z tego związku – 78%. Średnio co czwarta osoba (71%) nie uznaje za rodzinę małżeństwo bezdzietne i związek oparty na konkubinacie, w którym jedno z rodziców posiada dzieci (67%). Inne rodzaje związków dużo rzadziej określane są przez respondentów mianem rodziny. 33% wskazań dotyczy nieformalnego związku dwojga ludzi, którzy nie mają dzieci, 23% wskazań dotyczy nieformalnego związku dwojga ludzi tej samej płci wychowujących dziecko/dzieci (23%), a zaledwie 14% respondentów za rodzinę uznaje związek gejów lub lesbijek niewychowujących dzieci (CBOS BS/33/2013). Na podstawie analizy wyników badań CBOS można wnioskować, że jednym z podstawowych kryteriów uznawania rodziny jest posiadanie dzieci, natomiast samo małżeństwo nie jest z nią jednoznacznie utożsamiane. Potwierdzeniem tego faktu jest rosnąca w Polsce liczba związków opartych na konkubinacie, w tym związków

<sup>3</sup> Po raz pierwszy badania porównawcze *European Values Study* (EVS) zostały przeprowadzone w 1981 w 10 krajach wchodzących wówczas do Europejskiej Wspólnoty Gospodarczej. Badania realizowane są co 10 lat. W 1990 roku uczestniczyło w nich 26 krajów europejskich, w latach 1999–2000 – 32 kraje, a w 2008 – 47 ([www.europeanvaluesstudy.eu](http://www.europeanvaluesstudy.eu)). Z kolei badania realizowane w skali światowej *World Values Study* (WVS) powtarzane są co 5 lat i przeprowadzone zostały na 6 kontynentach, w ponad 90 społeczeństwach reprezentujących prawie 90% ludności świata ([www.worldvaluessurvey.org](http://www.worldvaluessurvey.org)). W Polsce ostatnie badanie EVS zostało przeprowadzone w 2008 roku (Jasińska-Kania 2012).

typu DINKS (*Double Income No Kids*) oraz typu LAT (*Living Apart Together*). Z wyników badań przeprowadzonych przez CBOS wynika ponadto, że obecnie w Polsce funkcjonuje 12% bezdzietnych małżeństw, chociaż zaledwie 4% respondentów nie wyraża chęci posiadania potomstwa. 7% respondentów deklaruje chęć posiadania jednego dziecka, 49% dwójki dzieci, a jedna czwarta (26%) – trojga<sup>4</sup>.

Jak można zauważyć, preferencje Polaków odnośnie do posiadania dzieci nie korelują z rzeczywistością, ponieważ mimo deklaracji od około 15 lat wskaźnik dzietności w Polsce wynosi 1,3 pomimo faktu, iż roczniki kobiet urodzonych w okresie wyżu demograficznego z lat 70. i początku lat 80. osiągnęły wiek o największym znaczeniu dla kształtowania się liczby urodzeń (Kocot-Górecka 2014). Okazuje się bowiem, że kobiety coraz później decydują się na macierzyństwo, coraz częściej decydują się na związki nieformalne i coraz więcej dzieci rodzi się poza małżeństwami. Możliwe więc, że jeden z czynników dotyczących obniżania dzietności ma związek z przemianami w obszarze realizacji macierzyństwa.

Należy zaznaczyć, że współczesna matka odbiega najczęściej od wzoru matki Polki, której zadaniem było poświęcanie ambicji, marzeń, planów dla ojczyzny, męża i rodziny (Giza 2007; Titkow 2007). Posiada ona wiele możliwych do realizacji wzorów macierzyństwa, które są akceptowane społecznie. Jak pisze Małgorzata Sikorska *tworząc własną biografię, dążąc do samorealizacji i autentyczności, nowe matki mogą zdecydować się na zajmowanie się głównie wychowywaniem dziecka i domem; mogą starać się łączyć opiekę nad dzieckiem z rozwojem jakiejś swojej pasji, mogą także próbować łączyć karierę zawodową z macierzyństwem. W każdym z tych przypadków znajdują, w szerokiej ofercie akceptowanych wzorów społecznych, doskonałe uzasadnienie dla wybranej przez siebie opcji* (Sikorska 2009, s. 173). Zmiany w obszarze akceptowanych społecznie wzorów macierzyństwa niewątpliwie pozwalają kobietom na realizację wybranej przez siebie drogi życiowej, jednocześnie jednak należy podkreślić, iż aby wybór ten był w pełni autonomiczny, wymagają współistnienia innych czynników takich jak: odpowiednia sytuacja ekonomiczna rodziny czy partnerski podział ról w związku. W wielu bowiem sytuacjach wzór matki Polki został zastąpiony wzorem matki superbohaterki, supermenki czy supermatki, która nie tylko zajmuje się wychowywaniem dzieci i domem, pracuje zawodowo, ale również powinna w pracy odnosić spektakularne sukcesy, nie wspominając już o tym, że oczekuje się od niej aby była szczupłą, atrakcyjną fizycznie i zadbaną.

Wielość obowiązków, chęć samorealizacji w różnych obszarach życia powoduje, że taki stan można interpretować w kategoriach przemian priorytetów życiowych. Kobiety ustalają sobie cele do osiągnięcia w przebiegu własnej biografii, które sukcesywnie realizują. W wielu przypadkach priorytetem staje się zdobycie wykształcenia i realizacja własnej kariery zawodowej, natomiast decyzja o rodzicielstwie zostaje przełożona na później. Trudna sytuacja na rynku pracy w obliczu

<sup>4</sup> Chęć posiadania czworga dzieci zadeklarowało 6% respondentów, powyżej czworga – 4%. Lo-sowi pozostawiloby liczbę dzieci 3% ankietowanych, a 2% nie potrafi określić tej liczby (CBOS BS/33/2013).

ostrej konkurencji skłania kobiety do koncentracji na zdobyciu wykształcenia i karierze profesjonalnej, która wymaga zaangażowania własnego czasu, dyspozycyjności, ukierunkowania na rozwój i stałego doskonalenia się. Łączenie obowiązków zawodowych z rodzinnymi, a zwłaszcza z wychowaniem dziecka może okazać się bardzo trudne i prowadzi do konfliktów ról. Dlatego wiele kobiet podejmuje decyzję o odłożeniu macierzyństwa na bardziej dogodny czas, który jak wskazują statystyki przekłada się na zmianę profilu genetycznego matek.

Proces podwyższania się wieku matek jest obserwowany w Europie Zachodniej, Północnej i Południowej od lat 80. ubiegłego wieku, a więc od momentu, w którym coraz więcej młodych dorosłych zaczęło odraczać moment zawierania małżeństw oraz wydawania na świat potomstwa. Natomiast od lat 90. XX wieku, w wyniku postępujących przemian gospodarczych, proces ten rozpoczął się również w Europie Środkowej i Wschodniej. Obecnie stosunkowo wysoka dzietność w krajach Europy Północnej i Zachodniej związana jest z odbudową płodności kobiet w starszych grupach wiekowych. Proces ten z jednej strony jest bardzo niekorzystny, ponieważ związany jest ze wzrostem zagrożenia wystąpienia wad genetycznych płodu, a także zagrożenia zdrowia i życia matek oraz problemem bezdzietności, ale z drugiej można założyć, że dojrzałe i najczęściej świadome macierzyństwo pozwala na stworzenie lepszych warunków emocjonalnych i bytowych dziecku. Według Piotra Szukalskiego można przypuszczać, że w przypadku dalszego podwyższania się wieku zawierania małżeństw oraz wydawania na świat potomstwa, społeczeństwa państw europejskich mogą się spodziewać, że późne macierzyństwo będzie odpowiadać za 1/4 wszystkich urodzeń – w przypadku Włoch już obecnie ponad 1/5 wszystkich urodzeń przypada na kobiety w wieku 35 lat i powyżej (Szukalski 2014).

W Polsce od wielu lat wskaźnik dzietności utrzymuje się na poziomie uniemożliwiającym prostą zastępowalność pokoleń i jak dotąd (wyłączając ostatnio wprowadzony program rządowy 500 plus) nie zostały wprowadzone środki zaradcze umożliwiające poradzenie sobie z tym poważnym problemem. W historii Polski od drugiej wojny światowej pojawiła się zmiana ważności wieku wydawania na świat potomstwa i kolejności urodzeń, która jest odzwierciedleniem przemian społeczno-ekonomicznych i technologicznych naszego społeczeństwa. Jak wynika z danych statystycznych, zmiany te współwystępują wraz ze zmianami kalendarza płodności – wydawania na świat potomstwa według wieku kobiet<sup>5</sup>.

W minionym siedemdziesięcioleciu w Polsce zaobserwować można pewne etapy odnośnie do kolejności zmian płodności kobiet w różnych grupach wiekowych. I tak początkowo (po II wojnie światowej) obniżała się płodność w starszych grupach wieku, co jak można przypuszczać, wynikało z modyfikacji

<sup>5</sup> W danych statystycznych uwzględnia się wiek rozrodczy kobiet przypadający na lata 15–49, a zatem przynajmniej teoretycznie od menarche do menopauzy, jednakże z uwagi na fakt, iż kobiety po 45 roku życia bardzo rzadko decydują się na macierzyństwo, w wielu statystykach wiek ten jest ograniczany do 44 lat.

preferencji prokreacyjnych i było związane przede wszystkim ze zmniejszaniem się częstości wydawania na świat kolejnych dzieci przez tę samą matkę, a zatem dzieci rodzonych przez kobiety ze starszych grup wieku rozrodczego. Tendencja ta szybko wpłynęła na obniżenie skłonności do wydawania na świat dużej liczby dzieci (czwartych, piątych i kolejnych), a w warunkach (wielko)miejskich nawet drugich, a zatem wpłynęła również na obniżenie płodności kobiet mających 25–30 lat (Szukalski 2014). Ważny okres w przemianach wzorca płodności w naszym kraju rozpoczął się wraz z transformacją ustrojową. Jak pisze Piotr Szukalski, od tego momentu wraz z dalszym obniżaniem się dzietności ogółem pojawiła się tendencja do odraczania momentu wydawania na świat potomstwa, niezależnie od jego kolejności. W efekcie obniżyła się płodność kobiet młodych i bardzo młodych. Należy podkreślić, że zmiany te nie towarzyszyły początkowo podwyższeniu płodności kobiet po trzydziestym roku życia, które swoje plany prokreacyjne zrealizowały wcześniej. Jednakże w miarę upływu lat pod wpływem różnych zjawisk o charakterze społeczno-ekonomicznym tendencja ta zaczęła się odwracać. Coraz starsze kobiety zaczęły rodzić pierwsze i kolejne dzieci, czemu towarzyszyło obniżanie się płodności kobiet przed trzydziestym rokiem życia. Jednocześnie na skutek odraczania decyzji prokreacyjnych zaczęło wzrastać zjawisko bezdzietności – początkowo planowanej, a następnie wymuszonej czynnikami biologicznymi z powodu nadmiernego odraczania decyzji o rodzicielstwie. Resultatem zachodzących zmian jest nie tylko obniżenie się dzietności, ale również wyraźna zmiana wieku najwyższej płodności, która przypada obecnie na wiek matek między 29 a 34 rokiem życia, a także dużej liczby urodzeń po 35 i 40 roku życia. Co ciekawe proces ten jest bardziej charakterystyczny dla miast niż wsi, a zwłaszcza dla środowisk wielkomiejskich – w tym szczególnie dla Warszawy i Wrocławia, gdzie aż 18% urodzin realizowanych jest przez kobiety po 35 roku życia.

Interesujący wydaje się również fakt, że wraz ze wzrostem liczby kobiet z wykształceniem wyższym coraz większy jest udział dzieci rodzonych przez te kobiety. Zjawisko to zostało zauważone od 2003 roku. Dla porównania w 1989 roku 6% ogółu urodzeń należało do matek z wykształceniem wyższym. W 2003 roku było ich 21%, a w 2012 roku 45,5%, co jak można zauważyć stanowi już wysoki odsetek wśród kobiet (Kotowska 2013).

Jak już wspominałam, fenomen późnego macierzyństwa pojawił się prawdopodobnie głównie na skutek odraczania decyzji o prokreacji przez młode kobiety, które nie chcą zrezygnować z realizacji kariery zawodowej. Dopiero osiągnięcie odpowiedniego wykształcenia, pewnego poziomu statusu społecznego i zamożności staje się punktem zwrotnym na drodze do świadomego macierzyństwa. Tak zwane *designed child* (zaplanowane czasem pod wieloma szczegółami dziecko) staje się jednak w wielu przypadkach niespełnionym marzeniem zwłaszcza wtedy, gdy ma być ono pierwszym dzieckiem późnych rodziców. U tzw. „mam last minute”, czyli kobiet po 35 roku życia zmniejsza się bowiem diametralnie szansa na

poczęcie dziecka. O ile więc wygląd kobiet w czwartej lub piątej dekadzie życia nie musi wskazywać na wiek biologiczny, o tyle sam zegar biologiczny pozostaje niezmienny i odporny na starania związane z zatrzymaniem czasu, w tym na zabiegi z zakresu chirurgii plastycznej czy medycyny estetycznej.

Starzenie się profilu genetycznego matek nie jest jedynym problemem transmisji młodości w dorosłość. Pozostałe problemy dotyczą zmiany w relacjach między dziećmi i odmłodzonymi dorosłymi, przejmowania wzorów młodzieżowych w sferze wyglądu, a zwłaszcza problemu youtaholizmu, uczestnictwa w edukacji oraz sposobów spędzania wolnego czasu.

Podsumowując dotychczasowe rozważania, należy stwierdzić, że można wyróżnić pewne zjawiska stanowiące determinantę transmisji młodości w dorosłość. Należą do nich przedłużanie się cyklu życia ludzkiego, przyjmowanie moratorium psychospołecznego przez młodych dorosłych, powszechnie panujący konsumpcjonizm – który polega na używaniu życia, dążeniu do wygody i przyjemności i powiększaniu stanu posiadania oraz pęd do indywidualizmu i samorealizacji. Transmisję młodości w dorosłość warunkuje także istniejąca w danej społeczności kultura i wzory społeczne. Jak pisał Józef Chałasiński, młodość nie powinna być utożsamiana ze stanem fizjologicznym i hormonalnym, ale powinna być elementem kultury, instytucji społecznej, której kształt zależy od struktury i kultury społeczeństw (Chałasiński 1958). Zatem nie kryterium wieku ani kryteria biologiczne, lecz istniejące w danej kulturze zwyczaje i zachowania określają czas trwania okresu młodości oraz charakter i granice swobód.

Okres między dwudziestym a trzydziestym rokiem życia wydaje się być równie atrakcyjny dla osób przynależnych do niego wiekowo, jak i dorosłych w czwartej i piątej dekadzie życia czyli trzydziesto- i czterdziestolatków. Obserwując dzisiejszych dwudziestolatków pod względem stylu życia i preferowanych zachowań, można zauważyć, że chętnie i szybko pragnie ona korzystać z przywilejów dorosłości nie chcąc jednak przyjmować obowiązków, ról i zadań z niej wynikających. Z kolei osoby, które znajdują się na progu lub weszły w etap średniej dorosłości nie chcą zaakceptować faktu, iż okres młodości w ich życiu się zakończył i podejmują działania, które pozwalają im na iluzoryczne jej odczuwanie. Bycie młodym stało się tym samym pojęciem abstrakcyjnym i bytem subiektywnym, który określa raczej stan, w jakim znajdują się ludzie. W przypadku „odmłodzonych dorosłych” polega na łączeniu cech młodości z doświadczeniem życiowym. Można wręcz założyć, że odmłodzeni dorośli chcą żyć tak, jakby dostali szansę przeżycia młodości od nowa ze wszystkimi jej obowiązkami i przywilejami. Znajdują się wprawdzie w wieku powyżej 30 lat, ale mają zasoby finansowe, dzięki którym mogą pozwolić sobie na przeżywanie młodości „od nowa” – na wyższym poziomie.

Transmisję młodości w dorosłość można rozpatrywać z różnych perspektyw – zarówno w wymiarze pozytywnym, jak i negatywnym. Niewątpliwie jednak zjawisko to pojawiło się w kontekście dostosowania się do naturalnej konsekwencji

zmian zachodzących w społeczeństwach rozwijających się i uprzemysłowionych. Tym samym transmisja młodości w dorosłość stanowić może szeroki obszar badawczy ukazujący ważne problemy dorosłych w naukach społecznych.

### Bibliografia

1. Brzezińska A. i in. (2012), *Uwarunkowania procesu kształtowania się tożsamości w okresie przejścia z adolescencji do dorosłości*, „Kultura i Edukacja”, nr 3(89), s. 23–50.
2. CBOS/33/2013, *Rodzina – jej współczesne znaczenie i rozumienie*, dostępny na: [http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2013/K\\_033\\_13.PDF](http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2013/K_033_13.PDF), otwarty 18.01.2017.
3. Chałasiński J. (1958), *Spółczesność i wychowanie*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
4. Czerka E. (2007), *Rodzinne uwarunkowania odradzania dorosłości u młodych mężczyzn*, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków.
5. Czerwińska B. i in. (1995), *Temporal organization of human life-span experience: Preliminary report of extension of time-perspective*, „Polish Quarterly of Developmental Psychology”, 1, 67–74.
6. Galambos N.L., Turner P.K., Tilton-Weaver L.C. (2005), *Chronological and subjective age in emerging adulthood: The crossover effect*, „Journal of Adolescent Research”, 20, 538–556.
7. Giza A. (2007), *Rodzina i system społeczny*, [w:] M. Marody (red.), *Wymiary życia społecznego. Polska na przełomie XX i XXI wieku*. Wydanie nowe, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa.
8. Hildebrandt-Wypych D. (2009), *Pokolenia młodzieży – próba konceptualizacji*, „Przegląd Pedagogiczny” nr. 2, s. 105–124, dostępny na: [http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bw-meta1.element.desklight-569192cd-0df4-4e87-af02-37e95d234679/c/Dobrochna\\_Hildebrandt-Wypych\\_Pokolenia\\_mlodziemy\\_-\\_proba\\_konceptualizacji.pdf](http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bw-meta1.element.desklight-569192cd-0df4-4e87-af02-37e95d234679/c/Dobrochna_Hildebrandt-Wypych_Pokolenia_mlodziemy_-_proba_konceptualizacji.pdf).
9. Jasińska-Kania A. (2012), *Zmiany wartości Polaków na tle europejskim: EVS 1990–1999–2008*, [w:] A. Jasińska-Kania (red.), *Wartości i zmiany. Przemiany postaw Polaków w jednoczącej się Europie*, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa.
10. Kocot-Górecka K. (2014), *Zmiany demograficzne w Polsce po 1989 r. i ich wybrane konsekwencje*, [w:] Kotowska I. (red.) (2014), *Niska dzietność w Polsce w kontekście percepcji Polaków. Diagnoza społeczna. Raport tematyczny*, dostępny na: [http://www.diagnoza.com/pliki/raporty\\_tematyczne/Niska\\_dzietnosc\\_w\\_Polsce.pdf](http://www.diagnoza.com/pliki/raporty_tematyczne/Niska_dzietnosc_w_Polsce.pdf), otwarty 02.02.2017.
11. Kotowska I. (red.) (2014), *Niska dzietność w Polsce w kontekście percepcji Polaków. Diagnoza społeczna. Raport tematyczny*, dostępny na: [http://www.diagnoza.com/pliki/raporty\\_tematyczne/Niska\\_dzietnosc\\_w\\_Polsce.pdf](http://www.diagnoza.com/pliki/raporty_tematyczne/Niska_dzietnosc_w_Polsce.pdf), otwarty 02.02.2017.
12. Marianowska A. (2013), *Pomiędzy adolescencją a dorosłością – koncepcja emerging adulthood* Jeffreya J. Arnetta, „Edukacja Dorosłych” nr 1, s. 91–104.
13. Niezgoda M. (2014), *Młodość. Kłopotliwa kategoria socjologiczna*, „Jagiellońskie Studia Socjologiczne”, nr. 1, s. 13–34.
14. Rubin D.C., Bernsten D. (2006), *People over forty feel 20% younger than their age: Subjective age across the lifespan*, „Psychonomic Bulletin & Review”, 13, 776–780, dostępny na: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3969748/>, otwarty 10.02.2017.

15. *Sytuacja demograficzna osób starszych i konsekwencje starzenia się ludności Polski w świetle prognozy na lata 2014–2050* (2014), dostępny na <http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/ludnosc/ludnosc/sytuacja-demograficzna-osob-starszych-i-konsekwencje-starzenia-sie-ludnosc-polski-w-swietle-prognozy-na-lata-2014-2050,18,1.html>, otwarty 15.03.2016, GUS, Warszawa.
16. Sikorska M. (2009), *Nowa matka, nowy ojciec, nowe dziecko. O nowym układzie sił w polskich rodzinach*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
17. Sińczuch M. (2002), *Wchodzenie w dorosłość w warunkach zmiany społecznej*, Uniwersytet Warszawski, Wydział Socjologii, Warszawa.
18. Szukalski P. (2014), *Regionalne zróżnicowanie kalendarza płodności we współczesnej Polsce*, „Problemy Polityki Społecznej. Studia i Dyskusje” nr 27(4)2014, s. 55–73, dostępny na: [www.problemypolitykispolecznej.pl](http://www.problemypolitykispolecznej.pl), otwarty 02.02.2017.
19. Titkow A. (2007), *Tożsamość polskich kobiet. Ciągłość, zmiana, konteksty*, Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii PAN, Warszawa.
20. Trempała J. (2000), *Modele rozwoju psychicznego. Czas i Zmiana*, Wydawnictwo Uczelniane Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz.
21. Trempała J. (2011), *Psychologia rozwoju człowieka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
22. Wrzesień W. (2010), *Czy ulegając nastolatyzacji zachowamy młodość?*, [w:] *Roczniki Socjologii Rodziny XX. Zalety i wady życia w rodzinie i poza rodziną*, UAM, Poznań.
23. *Zatrzymaj młodość* (2008), dostępny na: <http://www.newsweek.pl/styl-zycia/zatrzymaj-mlodosc,32368,1,1.html>, otwarty 10.02.2017.
24. Zupančič M., Colnerić B., Horvat M., (2011), *Subjective Age Over The Adult Lifespan*, „Suvremena psihologija”, No. 14, 2, 135–151.

### Transmission youth to adulthood

**Key words:** transmission of youth into adulthood, calendar of fertility, motherhood, late motherhood the cult of youth.

**Summary:** The aim of this article is to show the phenomenon of transmission of youth into adulthood, which in Poland is beginning to be clearly observed among the well-off Poles with higher education. The article has been shown transmission areas of youth into adulthood, which are associated with the existing cult of youth on the image, the family and the relationship between children and parents, work, education or ways of spending free time. Analyzed was one area that concerns the revision of the calendar fertility among women in Poland and, therefore, a growing number of childbearing mothers aged 35+.

Dane do korespondencji:

**dr Anna Marianowska**

Uniwersytet Warszawski

Wydział Pedagogiczny

Katedra Edukacji Ustawicznej i Andragogiki

e-mail: [a.marianowska@uw.edu.pl](mailto:a.marianowska@uw.edu.pl)



***Mariola Markowska-Plebankiewicz***

## **MŁODOŚĆ WOBEC STAROŚCI – DOŚWIADCZENIEM OBCOŚCI? – RAPORT Z BADAŃ**

**Słowa kluczowe:** młodość, starość, doświadczenie, inny.

**Streszczenie:** Artykuł stanowi formę raportu z badań dotyczących stosunku i postrzegania przez osoby młode – studentów pedagogiki – starości przebiegającej w ośrodku pomocy społecznej dla osób starych. Analiza zgromadzonego materiału empirycznego została wzbogacona przykładami wypowiedzi dotyczących różnych płaszczyzn spostrzeżeń związanych z obserwacją ludzi starych zamieszkujących zinstytucjonalizowaną placówkę. Ponadto w artykule starano się ukazać przyczynę wielu trudnych emocji opisywanych przez studentki i studentów, jakie pojawiały się względem podopiecznych ośrodka.

W ostatnich dekadach można odnieść wrażenie, że o starości i ludziach starych mówi się i pisze coraz częściej zarówno w mass mediach, jak i publikacjach naukowych. Proces starzenia się społeczeństw stymulował także dynamiczny rozwój w środowisku akademickim refleksji dotyczącej starości. Mający miejsce na przestrzeni ostatnich dekad rozkwit andragogiki i gerontologii, pedagogiki społecznej i pracy socjalnej przyczynił się do większego zainteresowania okresem starości człowieka, na stałe utrwalając go w dyskursie pedagogicznym i socjologicznym (Zych 2001; Synak 2002; Trafiałek 2003; B. Szatur-Jaworska, P. Błędowski, M. Dzięgielewska 2006). Problematyka starości prezentowana jest w różnym kontekście, stąd też wyłaniający się obraz zarówno starości, jak i człowieka starego jest bardzo odmienny, niejednorodny, a także pełen sprzeczności. Jest to jednak zjawisko zrozumiałe, gdyż nie jest możliwe w sposób jednoznaczny, jednowymiarowy określić i ostatecznie ustalić, czym jest starość i jaki jest jej społeczny obraz i wydźwięk. Można zatem przyjąć, iż zarówno postrzeganie, przeżywanie, jak i doświadczenie starości ma wymiar subiektywny – jednostkowy i jest determinowane szeroką gamą czynników oraz płaszczyzn i kontekstów, w których owo zetknięcie się ze zjawiskiem starości i starzenia się człowieka ma miejsce. Innymi słowy – istotne jest to – kto i przede wszystkim z jakiej perspektywy niejako „opowiada” o starości i konstruuje jej obraz. Wychodząc z założenia, iż tworząc narracje – jednostka przedstawia własne rozumienie świata, nadaje

mu subiektywne znaczenie (Trzebiński 2002), uznałam za ciekawą perspektywę poznawczą analizę wypowiedzi studentek i studentów, których postawiłam w rolach narratorów – opowiadaczy o własnych doświadczeniach w zetknięciu ze starością przebiegającą w zinstytucjonalizowanej placówce zajmującej się opieką i wspomaganiem osób starych. Zdaniem Dariusza Kubinowskiego narracje nie są poszukiwaniem prawdy, ale zaproszeniem innych do podzielenia się wspólnym doświadczeniem (Kubinowski 2011), co bez wątpienia znalazło swe odzwierciedlenie w stworzonej przeze mnie sytuacji dydaktycznej, podczas której skłaniani byli do refleksyjności. Narracja daje nam ponadto dostęp do tego, w jaki sposób ludzie konstruują swoje światy życia, jak spostrzegają to, co się z nimi dzieje i to, co ich otacza oraz pozwala także zrozumieć wszelkie przejawy ludzkich działań – od ich jednostkowych i społecznych uwarunkowań po ich indywidualne i zbiorowe następstwa. Dlatego też przedstawienie własnych doświadczeń w formie narracji wydaje się być uniwersalną ludzką tendencją. Dzieje się to szczególnie wtedy, kiedy ludzie stają przed koniecznością poradzenia sobie z doświadczeniami trudnymi (Nowak-Dziemianowicz 2016), z jakimi zetknęły się moje narratorki i narratorzy.

Pisanie o starości nie jest zadaniem łatwym. Z jednej strony z pomocą przychodzi coraz bogatsza literatura gerontologiczna i geriatryczna, z drugiej strony mnożą się pytania, na które dotąd nie odnaleziono satysfakcjonującej odpowiedzi: o jej specyfikę, znaczenie i wartość w perspektywie trwania całego życia człowieka, jak również o jej społeczny odbiór i postrzeganie, który w przypadku ludzi młodych, wchodzących w etap wczesnej dorosłości może znaleźć różnorodne i bogate egemplifikacje oraz odniesienia.

Analizując literaturę gerontologiczną, nie można oprzeć się wrażeniu, iż starość w społecznym odbiorze utożsamiana bywa w kategoriach braków bądź niedostatków, a zwłaszcza zdrowia, urody, sił witalnych, niezależności, jak również perspektyw. Proces starzenia jest więc procesem wywołującym lęk, niepokój i głównie kojarzony jest z utratą cenionych w społeczeństwie wartości, dla którego to młodość i atrakcyjność fizyczna są powszechnie pożądanymi. A zatem kurczowe trzymanie się młodości traktowane jest jako społeczna konieczność, co dla osób starych staje się niekończącym przymusem i nowym zadaniem – paradoksalnie wpisanym w okres starości. Niemniej swego rodzaju wydłużenie okresu młodości nie wpłynęło na lepsze przygotowanie społeczeństwa do starości, a wręcz przeciwnie – jeszcze bardziej spotęgowało obawę przed nadejściem tego, co z wielką starannością usiłowano odroczyć, aby zachować status człowieka młodego. Paradoks polega na tym, że chociaż współczesny człowiek żyjący w epoce płynnej nowoczesności marzy o długim i szczęśliwym życiu, to prawie nigdy w ów pożądanym schemat nie wpisuje starości, która wydaje mu się na tyle odległa i obca, że nie widzi potrzeby jej uświadomienia i uwzględnienia we własnym życiorysie. Istnieje bowiem w społeczeństwie pewna kurtyna, która wciąż uniemożliwia świadome otwarcie się na starość i bycie starym człowiekiem. Niezwykle sugestywne jest spostrzeżenie Marty Cichockiej, według której: *Jest trochę tak, jakbyśmy się*

wstydzili samej starości i swojego do niej stosunku. Przejawem tej wstydlivosti może być chociażby niechęć do jasnego nazywania zjawiska. Mówimy, wiek podeszły, jesień życia, ludzie starsi, staramy się choćby w sferze werbalnej problem wygładzić, ubarwić, a tym samym przekonać samych siebie, że jesteśmy wrażliwi na jego istnienie (Cichocka 1995, s. 81). Jest to swego rodzaju „zaklinanie rzeczywistości” pomijamy bowiem fakt, że starość jest zjawiskiem powszechnym, nieuniknionym, obecnym w rodzinie, najbliższym otoczeniu, doświadczanym bezpośrednio, czy tak jak w przypadku osób biorących udział w przeprowadzonych przeze mnie badaniach, doświadczeniem w zetknięciu ze starością przebiegającą w danym miejscu i czasie.

Celem niniejszego tekstu jest przedstawienie fragmentu badań przeprowadzonych w 2015 i 2016 roku wśród studentek i studentów pedagogiki Uniwersytetu Śląskiego, dotyczących stosunku oraz postrzegania przez nich zjawiska starości – starości przebiegającej w placówce, która świadczy pomoc osobom niezdolnym do samodzielnego funkcjonowania ze względu na wiek i stan zdrowia. Osoby te z różnych względów nie mogą zamieszkiwać ze swoimi bliskimi i są zdane wyłącznie na swoje siły lub na pomoc pracowników ośrodka. We współczesnym świecie, gdy styl życia i czynniki ekonomiczne zmuszają do zmiany miejsca zamieszkania lub emigracji, trudniej jest spełnić tę wpisaną w tradycyjne rozumienie rodziny powinność. Sytuacja mobilności społecznej i atomizacji oraz zanik rodzin wielopokoleniowych dotknęły najpierw świat zachodni, w ostatnich latach stając się problemem także w naszym kraju. Dostrzegane przez socjologów, pedagogów, jak i społeczeństwo zmiany demograficzne i społeczne skłoniły również mnie do podjęcia badań empirycznych w tym zakresie. Jako badaczkę interesowało mnie głównie to, w jaki sposób młodzi, niespełna dwudziestoletni ludzie opisują swoje własne refleksje i spostrzeżenia dotyczące starości, jak również to, jak postrzegają oni ludzi starych oraz z czym kojarzy im się starość i jaki jej obraz kształtuje się w ich świadomości.

By spróbować odpowiedzieć na te pytania, poprosiłam studentki i studentów odbywających śródroczną praktykę asystencką w ośrodku pomocy społecznej dla osób starych na terenie województwa śląskiego o przygotowanie pisemnych wypowiedzi zatytułowanych: *Moje doświadczenia w zetknięciu ze starością w ośrodku pomocy społecznej dla osób starych*. Aby umożliwić im pełną swobodę, jak również otwartość wypowiedzi, zagwarantowałam im anonimowość i niepodleganie jakimkolwiek akademickim ocenom. Nie sugerowałam, czego dokładnie powinna ona dotyczyć, jakie treści mogłaby zawierać ani nie stawiałam wymagań odnośnie do formy i treści tej wypowiedzi. Wychodziłam bowiem z założenia, że tak ogólnie sformułowane zadanie dawało większe szanse na bardziej autentyczne, szczere i swobodne wypowiedzi studentek i studentów wobec najogólniej ujmując tematu starości. Z perspektywy czasu wydaje mi się, iż takie podejście i obranie swego rodzaju „strategii” badawczej umożliwiło mi pozyskanie interesującego dosyć obszernego materiału empirycznego, który przedstawiał ich refleksje dotyczące

starości przebiegającej w zinstytucjonalizowanej placówce, w której odbywali oni praktykę. Pomimo iż zgromadzony przeze mnie materiał badawczy obejmował 76 pisemnych wypowiedzi, to jednak w niniejszym tekście opierać się będę na analizie 20 pisemnych wypowiedzi studentek i studentów pierwszego roku pedagogiki (studia stacjonarne). Jest to podyktowane faktem, iż wybrane wypowiedzi zawierają najbardziej rzetelne i rozbudowane wątki własnych przemyśleń związanych z tematem wyznaczonego im zadania.

Konstrukcje wypowiedzi studentek i studentów przybierały różny charakter, część z nich opisywała własne spostrzeżenia dotyczące zaobserwowanych sytuacji, które miały miejsce w tymże ośrodku, niektórzy podejmowali refleksję nad starością i osobami zamieszkującymi tę placówkę, a jeszcze inni przedstawiali odniesienia względem samego siebie i próbowali dokonywać oceny własnych możliwości i predyspozycji do pracy w tego typu ośrodku. Niemniej jednak konstruowane przez studentki i studentów obrazy starości zawierały wiele elementów zdziwienia czy wręcz zszokowania tego typu doświadczeniem – doświadczeniem w zetknięciu ze starością. Dla wielu z nich było to doświadczenie w dużej mierze podobne do tego, które rodzi się w zetknięciu z kimś innym – obcym, który jest co prawda wśród nas obecny, ale który jest jednocześnie traktowany jako ktoś egzotyczny, z kim mamy problem, kto nie mieści się w akceptowanym i przyjętym porządku. Opisywane przez narratorki i narratorów odczucia głównie były związane ze współczuciem, niedowierzaniem oraz lękiem przed własną starością, która być może mogłaby znaleźć swój finał w tego typu placówce.

Pierwszym obrazem wyłaniającym się z narracji studentek i studentów był obraz związany z pewnego rodzaju rozczarowaniem i niedowierzaniem dotyczącym zaobserwowanych przez nich sytuacji, które były dla nich czymś zupełnie nowym, obszarem, z którym do tej pory nie mieli styczności i generującym różne płaszczyzny spostrzeżeń, czego przejawem są poniższe wypowiedzi:

*Mijani na korytarzach ludzie czasem uśmiechali się i komentowali ze śmiechem nasze przybycie, chętni do rozmów i z pozytywnym nastawieniem. Niektórzy jednak wpatrywali się w nas z widoczną nieufnością i brakiem jakiegokolwiek zainteresowania. Naprawdę można było odczuć to, że jest się w dziwnym i specyficznym miejscu.*

*Po wizycie w tym ośrodku mam mieszane odczucia, ponieważ na pierwszy rzut oka wydaje się, że osobom starszym tu nic nie brakuje: mają wyżywienie, opiekę specjalistów, własne pokoje z łazienkami, ale jest coś takiego w tym ośrodku, co wywołuje we mnie smutek i współczucie dla tych osób, ze względu na ich samotność. I ciężko stwierdzić, czy ich uśmiech nie jest wymuszony, a tak naprawdę we wnętrzu oni bardzo cierpią.*

*Obserwując osoby starsze na praktykach, zdziwił mnie fakt, że osoby te wykonują różne czynności (plastyczne, gra w karty, rozwiązywanie krzyżówek), aby usprawnić swoje procesy poznawcze. I właśnie myślenie o każdej czynności w kontekście treningu ciała, pamięci jest dla mnie czymś nowym w odniesieniu do ludzi dorosłych.*

*Panuje tutaj atmosfera sprzeczności. Z jednej strony wszystko jest pozytywne, sale i korytarze są kolorowe, pracownicy i pielęgniarki są życzliwi i pomocni. A z drugiej – ogląda się pojedyncze osoby i ma się wrażenie, że są oni bardzo smutni, brakuje im bliskich osób i czują się oni bardzo samotni. Widać, że starają się oni uśmiechać, ale nie da się ukryć ich bólu – taki widok mocno chwyta za moje serce. Nie chciałabym przeżywać takiej starości.*

Zdziwienie oraz poczucie sprzeczności to najbardziej dominujące odczucia pojawiające się w narracjach studentek i studentów. Poddając refleksji wizytę na praktykach w tymże ośrodku, konstruują oni niejednorodny obraz starości, który z jednej strony jest obrazem pogodnym, niejako właściwym dla tego typu miejsca, a z drugiej strony ich czujności nie umyka horyzont cierpienia, smutku, a nawet rozrywki, która w tym miejscu wydaje się być „odarta” z jej przeznaczenia i nie spełnia swej podstawowej funkcji, jaką jest niesienie radości i odprężenia.

Dom pomocy społecznej jest szczególną instytucją, jest to świat osób starych wyrwanych z naturalnych środowisk, uzależnionych od pomocy drugiego człowieka. Jak zauważa Małgorzata Halicka w *świadości przeciętnego Polaka dom – instytucja jawi się nadal jako „zło konieczne”* (Halicka 2006, s. 273). Również dla naszych narratorów tego typu obserwacje generowały wiele smutnych odczuć, obaw, a nawet przerażenia, gdy obraz własnych spostrzeżeń przenosili na grunt możliwych scenariuszy własnej starości. Narratorzy niechętnie wypowiadali się na temat wizji własnej starości, odpychając tę fazę życia w pewnego rodzaju niebyt, tak jakby to ich nie dotyczyło, włączając starość do strefy tabu. Wypieranie całościowego obrazu starości – związanego z istnieniem niedomagań, a nawet cierpienia – oznacza dążenie do życia w świecie iluzji. W tym kontekście warto także zauważyć, iż społeczne przekonania mogą napędzać mechanizm samospełniającego się proroctwa, kiedy to zarówno osoby młode, jak i stare zaczynają internalizować i realizować pewien nierzeczywisty wzorzec, czyniąc go tym samym wzorcem rzeczywistym (Dziuban 2010). Dlatego też istnieje prawdopodobieństwo, że człowiek usilnie broniąc się przed starością, sam przyczynia się do tego, żeby była ona trudniejsza, niż jest w rzeczywistości. Powyższe rozważania potwierdzają przytoczone poniżej narracje:

*Mimo starań pracowników jest to miejsce smutne i przygnębiające. Pomalowanie pięter na różne kolory nie zastąpi tym osobom rodziny. Według mnie takie miejsca nie powinny istnieć, ponieważ osoby starsze powinny mieć wsparcie od rodziny, osobiście nie chciałabym mieć takiej starości i okropnym byłoby to, gdyby moja rodzina na starość oddała mnie do takiego miejsca.*

*Wizyta w ośrodku uświadomiła mi, że starość nie zawsze wygląda tak jakbyśmy chcieli. Patrząc na podopiecznych ośrodka zrozumiałam, że na starość możemy zostać sami, nieotoczeni bliskimi osobami i rodziną. Wiem też, że nawet w otoczeniu bliskich możemy czuć się samotni, gdyż nasz charakter może ulec zmianie i nasi bliscy mogą tego nie zaakceptować i odsunąć się od nas. Przeraża mnie to właśnie w starości i wizyta w tym ośrodku właśnie mi to uświadomiła.*

*Pierwsze takie zderzenie ze smutnym aspektem starości przeżyłam na zielonym piętrze, gdzie zauważyłam cierpienie... Gdy zauważyłam taką swego rodzaju bezradność człowieka wobec śmierci, rozumiałam, że młodość mamy tylko jedną i powinniśmy z niej korzystać i się z niej cieszyć, tak bardzo jak tylko możemy. Wydaje mi się, że po tych praktykach jeszcze bardziej docenię to, że jestem młoda, zdrowa i całe życie jeszcze przede mną.*

*Moje doświadczenia w zetknięciu ze starością w tym ośrodku nie są zbyt miłe, chociaż pani M. Markowska ciekawie opowiadała o mieszkańcach i ośrodku, to jednak moje obserwacje nie napawają mnie optymizmem odnośnie starości. Po tej praktyce starość będzie mi się kojarzyć głównie z: samotnością, tęsknotą za rodziną, smutkiem, zależnością od drugiego człowieka. Szczególnie przerażające było dla mnie to, że osoby, które są zniedołężniałe muszą przy kąpeli korzystać z pomocy pielęgniarek. Było to dla mnie najbardziej smutne, gdyż osoby te muszą się zapewne bardzo wstydzić i muszą czuć się upokorzone, że nawet nie są w stanie samodzielnie się wykapać.*

Przytoczone powyżej narracje ukazują, iż zaobserwowana rzeczywistość pełna jest samotności, smutku i tęsknoty. Studentki i studenci najczęściej skupiali się na braku zainteresowania i opieki ze strony rodziny. Nie rozumieli oni, dlaczego najbliższe osoby swoją postawą przyczyniają się do cierpienia własnych matek lub ojców. Tego typu zachowanie dla większości z nich było czymś zupełnie nowym i obcym, nierzadko rodzącym bunt. Z drugiej jednak strony widok samotnego, opuszczonego przez rodzinę człowieka starego potęgował u nich negatywny obraz starości. Znamienne zatem wydają się słowa Elżbiety Tarkowskiej, iż *zamieszkiwanie w takim domu (domu pomocy społecznej) było i jest postrzegane w świadomości społecznej jako całkowita degradacja, świadectwo samotności i opuszczenia przez bliskich* (Tarkowska 1997, s. 123–124). Ponadto pojawiały się również odniesienia dotyczące zależności człowieka starego od pracowników ośrodka w wykonywaniu codziennych czynności, szczególnie tych związanych z kąpielą, która dla osób biorących udział w badaniach wiązała się z upokorzeniem i wstydem. Odczucia te były na tyle silne, iż skłaniały ich do podejmowania refleksji nad własnym życiem, które jak twierdzi jedna z powyższych narratorek – będzie od tej pory jeszcze bardziej doceniać.

Na skutek zaobserwowanych sytuacji, a także podjęcia refleksji nad własnymi doświadczeniami w zetknięciu ze starością studentki i studenci podejmowali namysł nad własnymi predyspozycjami do pracy w tego typu ośrodku. Przeżycie wielu wzruszających emocji, zetknięcie się ze swego rodzaju ciemną stroną starości – związaną z przeżywaniem chorób, smutku i cierpienia skłaniały ich do reinterpretacji własnych wyobrażeń o finalnej fazie życia, którą tak oto opisywali:

*Przyszłam na te praktyki z dużymi oczekiwaniami i czekałam na nie, ponieważ od początku studiów wiem, że z tą specjalnością (pedagogika opiekuńczo-wychowawcza) chcę łączyć swoją przyszłość i byłam bardzo szczęśliwa, gdy na liście placówek pojawił się właśnie ten ośrodek. Jednak po przyjeździe na praktyki mój zapał nieco zmalął,*

ponieważ miałam okazję przyglądać się ludzkiemu cierpieniu, które w takiej skali było dla mnie zupełnie obce. Nie spodziewałam się, że starość dla niektórych podopiecznych tego ośrodka może być taka smutna i przygnębiająca. Widziałam, jak osoby te cierpią z powodu braku bliskich i różnych chorób, które odbierają im radość i energię do życia. Czułam się tutaj jak w zupełnie innym wymiarze. Za oknem życie było normalne, a wewnątrz tego budynku skupiało się wszystko to, co kojarzy się ze smutkiem. Nie wiem, czy wytrzymałabym psychicznie pracując w tego typu placówce, ponieważ to, co do tej pory wyobrażałam sobie o starości bardzo się zmieniło.

Osobiście nie byłabym w stanie pracować w tym ośrodku, gdyż jestem osobą zbyt empatyczną i serce mi się krajało, gdy patrzyłam na tych biednych i samotnych ludzi. Chociaż znaleźli oni tutaj schronienie i opiekę to nie wydają się być oni zadowoleni, że są tutaj na starość a nie przy rodzinie [...] Zdziwiło mnie to, że chociaż są traktowani przedmiotowo (wyznaczone godziny posiłków, zajęcia na świetlicy w wyznaczonych godzinach, nawet z obchodzeniem urodzin muszą czekać do ostatniej środy miesiąca), to większość z nich z chęcią uczestniczy w różnych zajęciach i sprawia im to chyba radość [...] Po praktyce rozumiałam, że starość nie jest taka jak mi się do tej pory wydawało.

Po dzisiejszych praktykach wiem jedno, że nigdy nie chcę być taka stara i schorowana jak niektórzy podopieczni tego ośrodka. Starość chociaż ma jakieś pozytywne, to wydaje mi się, że negatywnych stron ma dużo więcej. Ludzie na starość różnie się zachowują, o czym mogłam się dzisiaj przekonać – jedni są życzliwi i pogodni, drudzy zgorzkniali i nie odpowiadają „dzień dobry”. Obcowanie z tymi ludźmi musi być ciężkie dla pracowników tego ośrodka [...]. Moje pierwsze takie zetknięcie z osobami starszymi było właśnie w tym ośrodku i już wiem, że to nie jest praca dla mnie, bo to mnie przeraża i jestem zbyt słaba psychicznie. Wiele rzeczy było tutaj dla mnie szokiem, np. umierająca staruszka, która wymawiała imię swojego syna. Nie wiedziałabym jak pomóc tym osobom, jak ulżyć ich cierpieniu. Wydaje mi się, że jestem jeszcze zbyt młoda i nie potrafiłabym zrozumieć tak starych osób.

Osoby starsze zawsze stanowiły dla mnie zagadkę i potwierdziła to też dzisiejsza wizyta na praktykach, ponieważ miałam okazję przyglądać się ich zachowaniu. Szczególną uwagę zwróciła jedna pani, która wrzeszczała na swojego kolegę podczas gry w karty, a on wydawał się być taki smutny i nie wiedział co ma powiedzieć. Nie wiem co się dzieje w psychice osób starszych i skłania ich do takich zachowań. Praca z nimi wymaga wiele empatii, zrozumienia i właściwego podejścia, a ja jako osoba młoda nie wiem, czy byłabym w stanie sprostać temu zadaniu.

[...] Jednak wchodząc na kolejne piętra miałam poczucie niepokoju i chciałam jak najszybciej to zakończyć. Zaglądając do pokoi, widziałam chorych, przygnębianych staruszków. W takich chwilach chce im się wszystkim pomóc, żeby choć na chwilę zapomnieli o bólu i problemach. Zalewała mnie fala bezsilności i smutku

*i ogromnego współczucia. Czuję, że nie mogłabym sobie z tym poradzić na „dłuższą metę”, dlatego też uważam, że zdecydowanie bardziej odnalazłabym się na pedagogice wczesnoszkolnej.*

Odwołując się do powyższych opisów, a także mając na uwadze pozostałe narracje osób biorących udział w przeprowadzonych przeze mnie badaniach, można zauważyć, iż osoby te z niepokojem i rezerwą podchodzą do samego nawet wyobrażenia siebie w roli pracownika tego typu ośrodka, a dla niektórych wizja podjęcia pracy i kontaktu z osobami starymi borykającymi się z tak wielopłaszczyznowymi problemami staje się wręcz niemożliwa do urzeczywistnienia. Jako główny powód podają niewystarczające predyspozycje psychiczne, jak i niewielką odporność na cierpienie i stres, które – jak uważają – są nierozdzielnie powiązane z tego typu zawodem. Pomimo tego, że widok starych osób wywoływał w nich chęć niesienia im pomocy oraz współczucie, to jednak ostatecznie woleli oni wycofać się z własnych deklaracji. Jest to najogólniej ujmując przejaw ambiwalencji uczuć wobec seniorek i seniorów, gdyż, jak to można było zauważyć, pozytywne postawy przejawiają się raczej w formie chęci i obietnic, natomiast gorzej jest z ich realizacją w praktyce życia codziennego. Pomaganie bowiem wymaga otwarcia się na drugiego człowieka, zainteresowania jego losem i stworzenia z nim wspólnej płaszczyzny komunikacji. Opiekun – przyjaciel, to najbardziej wskazana forma pomocy, jaką powinna pełnić osoba sprawująca opiekę nad człowiekiem w finalnej fazie życia (Mielczarek 2010). To wielka sztuka, mądrość i wysiłek woli, by poznać potrzeby seniora, nauczyć się je we właściwy sposób zaspokajać. Pokolenie młodych ludzi powinno o tym wiedzieć, by nie ranić człowieka starego, nie stawiać w sytuacji zakłopotania i poniżania jego godności.

Jednak jak wykazały przeprowadzone przeze mnie badania, ludzie starzy wywołują w ludziach na etapie wczesnej dorosłości głównie poczucie dystansu i wolą zachować „bezpieczną odległość” wobec nich w obawie przed irracjonalnym lękiem „zarażenia się” chorobą starości. Ów lęk oraz powstanie i kształtowanie negatywnych wyobrażeń na temat osób starych sięga okresu dzieciństwa i wczesnej młodości – są one bowiem nabywane już przez dzieci sześciolatnie. Ponieważ stereotypy te nie dotyczą grupy wiekowej dzieci i młodzieży, są przyjmowane bez rozważania ich faktycznej treści i kwestionowania ich zasadności. W efekcie dochodzi do ukształtowania przedwczesnej poznawczej reprezentacji (wiedzy) dotyczącej osób starych, która z czasem staje się oporna na zmianę. Negatywny ich obraz odzwierciedla myślenie stereotypowe, zgodnie z którym są oni postrzegani jako osoby fizycznie nieatrakcyjne, słabe, niezaradne, nadmiernie zależne od pomocy społecznej (Steuden 2012). Potwierdza to także ostatni już opis refleksji, który zogniskowany jest wokół niejako kontestacji starości, która przez jedną z osób biorących udział w badaniach jest płaszczyzną dominującą w jej obserwacjach – osoba ta bowiem na podstawie własnych przypuszczeń konstruuje jedynie negatywny obraz starości.

*Pani z pokoju numer dwieście siedem niereagująca na słowa „dzień dobry”, kiwała jedynie głową, wpatrywała się w korytarz – tak, jakby nie potrafiła nic dostrzec – tkwiła między fotelem a stołem, tak, jakby wszystko było jej obojętne, nie miała w sobie życia.*

*Pani ze złączonymi dłońmi w pokoju numer czterysta dwadzieścia – wyglądała na smutną i przygnębioną, obok niej stał wózek inwalidzki, w który się wpatrywała.*

*Staruszka na schodach w kwiecistym fartuchu wpatrzonej w okno, wydawała się być bardzo odosobniona, byłam ciekawa, o czym tak rozmyślała, a może nie myślała o niczym? Trudno „rozgrzyźć” osoby starsze, nie wiem czy potrafiłabym zrozumieć ich zachowanie.*

*Starsza pani w rogu sali świetlicowej – niezwykle smutna, nie reagowała na nasze przyjście – była taka spięta i skupiona, tylko nerwowo bawiła się palcami; naprawdę przerażający dla mnie widok.*

Cechą wspólną przytoczonych w niniejszym artykule wypowiedzi studentek i studentów jest bez wątpienia dystans wobec ludzi starych i starości warunkowany wieloma czynnikami, takimi jak: postawy prezentowane przez rodziców, społeczne stereotypy i uprzedzenia, postawy prezentowane przez rówieśników, brak dobrze funkcjonującej edukacji do starości, rozpoczynającej się od najmłodszych lat oraz własny lęk przed tym etapem życia (Zawada 2009). Jednym z elementów sprzyjających kształtowaniu się tak negatywnej postawy społecznej jest kompletny brak edukacji społecznej dotyczącej ludzi w wieku poprodukcyjnym. W polskim systemie edukacyjnym przygotowanie do wieku senioralnego nie jest należycie traktowane. Ani z młodzieżą szkolną, ani akademicką nie omawia się procesów starzenia się społeczeństwa i roli, jaką osoby starsze mają w nim do odegrania, a jak wiadomo istnieją w naszym kraju – niestety już zapomniane – tradycje wychowania ku starości. Ich historia sięga szesnastego i siedemnastego wieku. Ideę wychowania do starości wdrażał między innymi polski prawnik Szymon Marycjusz w dziele *O szkołach czyli akademiach ksiąg dwoje*. Na ten typ edukacji wpłynęły również poglądy Aleksandra Kamińskiego, według którego sposób, w jaki ludzie starsi są traktowani przez otoczenie, zależy od nich samych, od ich wyglądu i zachowania. Był on twórcą popularnego hasła „dodajmy życia do lat, a nie lat do życia”. Niestety tradycje te w epoce płynnej nowoczesności zostały zastąpione kultem młodości, który jak się okazuje pogłębia istniejącą już obawę przed tym etapem życia i utrwała stereotypowe, negatywne myślenie i działanie społeczeństwa wobec ludzi starych i starości. Znamienne zatem wydają się słowa Kazimierza Zdziebło, iż *kulturę społeczeństwa można ocenić po stosunku do ludzi starszych. W Polsce stereotyp człowieka starego utożsamiany jest z wizją kłeski* (Zdziebło 2008, s. 64). Potwierdza ją to także przeprowadzone przeze mnie badania, które ujawniły przeżywanie lęku i strachu przed starością, a chęć zrozumienia, akceptacji i pomocy osobom starym była jedynie czasami deklarowana – bez odzwierciedlenia w rzeczywistości. Można rzec, że u podstaw tego lęku tkwi naturalna obawa każdego człowieka przed cierpieniem, śmiercią, niesprawnością, która w niesprzyjających, specyficznych

warunkach – jakimi bez wątpienia w relacjach studentek i studentów prezentuje się tenże ośrodek – i przy udziale różnorodnych czynników, może ulec zwyrodnieniu i przekształcić się w patologiczny, trudny do opanowania strach (Trafiałek 2006). Istotne znaczenie mają tutaj także wyobrażenia osób młodych na temat pracy z ludźmi starymi, a także samej starości, która często w literaturze gerontologicznej, mass mediach, a także i najbliższej rodzinie jawi się z zupełnie innej perspektywy. Swego rodzaju zafałszowywanie rzeczywistości niestety prowadzi do kształtowania utopijnego obrazu starości, która niestety w wielu przypadkach przepełniona jest goryczą, rozpaczą oraz zmaganiem się z różnego typu chorobami i niedomaganiem. Przedstawione w niniejszym artykule wyniki badań są zbieżne z wynikami, jakie otrzymała Ewa Wysocka (Wysocka 2007), badając w 2007 roku postawy wobec starości prezentowane przez uczniów szkół ponadgimnazjalnych oraz Anny Zawady (Zawada 2009) w 2009 roku, której przedmiotem badań były relacje międzypokoleniowe na grupie studentów Akademii Techniczno-Humanistycznej w Bielsku-Białej. Wnioski z przeprowadzonych przez Autorki badań jednoznacznie wskazują, iż ludzie starzy i starość stanowią wyzwanie dla współczesnego społeczeństwa, szczególnie dla ludzi młodych, wzrastających w świecie, który wielbi młodość i który ukształtował negatywny stereotyp człowieka starego. Dlatego szczególnie ważne w tym zakresie jest uwzględnienie w programach nauczania na kierunku pedagogika zagadnień związanych z przygotowaniem do pracy z ludźmi starymi, których proces starzenia się przebiega na wielu płaszczyznach patologicznie. Wydaje się to być niezbędne dla radzenia sobie z wieloma trudnymi emocjami wpisanymi w pracę z ludźmi starymi, dając tym samym szansę na przezwyciężenie obaw i lęków ludzi młodych wobec starości i zastąpienie ich wyrozumiałością, empatią i zrozumieniem.

### Bibliografia

1. Bauman Z. (2006), *Płynna nowoczesność*. Kraków.
2. Cichocka M. (1995), *Psychologiczne determinanty pomocy psychologicznej dla człowieka starego*, [w:] B. Waligóra (red.), *Elementy psychologii klinicznej*. T. 4, Poznań.
3. Dziuban A. (2010), *Spółeczny obraz starości i postrzeganie własnego ciała w procesie starzenia się*. *Przegląd piśmiennictwa*. „Gerontologia Polska”, T. 18, nr 3/2010.
4. Halicka M. (2006), *Człowiek stary w instytucji opiekuńczej. Na przykładzie badań w domach pomocy społecznej na Podlasiu*, [w:] J.T. Kowaleski, P. Szukalski (red.), *Starość i starzenie się jako doświadczenie jednostek i zbiorowości ludzkich*. Łódź.
5. Kubinowski D. (2011), *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – Metodyka – Ewaluacja*. Lublin.
6. Mielczarek A. (2010), *Człowiek stary w domu pomocy społecznej. Z perspektywy polityki społecznej i pracy socjalnej*. Toruń.
7. Nowak-Dziemianowicz M. (2016), *Walka o uznanie w narracjach. Jednostka i wspólnota w procesie poszukiwania tożsamości*. Wrocław.
8. Synak B. (2002), *Polska starość*. Gdańsk.
9. Steuden S. (2012), *Psychologia starzenia się i starości*. Warszawa.

10. Szatur-Jaworska B., Błędowski P., Dzięgielewska M. (2006), *Podstawy gerontologii społecznej*. Warszawa.
11. Tarkowska E. (1994), *Życie codzienne w domach pomocy społecznej*. Warszawa.
12. Trafiałek E. (2003) *Polska starość w dobie przemian*. Katowice.
13. Trafiałek E. (2006), *Wykluczenie społeczne ludzi starych. Źródła, skutki, perspektywy na przyszłość*, [w:] J. Kowaleski, P. Szukalski (red.), *Starość i starzenie się jako doświadczenie jednostek i zbiorowości ludzkich*. Łódź.
14. Trzebiński J. (2002), *Narracyjne konstruowanie rzeczywistości*, [w:] J. Trzebiński (red.), *Narracja jako sposób rozumienia świata*. Gdańsk.
15. Wysocka E. (2007), *Obraz starzenia się, postawy wobec starości i ocena jakości życia osób starszych w percepcji młodzieży szkół średnich*, [w:] A. Hornowski, J. Potoczny (red.), *Edukacja i animacja społeczno-kulturalna dorosłych. Diagnoza – potrzeby – prognozy*. Rzeszów.
16. Zawada A. (2009), *O potrzebie kształcenia gerontologicznego wśród dzieci i młodzieży*. „Wychowanie na co dzień” nr 4–5.
17. Zdziebło K. (2008), *Współczesne zjawiska demograficzne a problemy zdrowotne starzejącego się społeczeństwa*. „Studia Medyczne” nr 9.
18. Zych A.A. (2001), *Słownik gerontologii społecznej*. Warszawa.

### Youth to old age – experience of alienation? – research report

**Key words:** youth, old age, experience, different.

**Abstract:** The article is a form of a research report on the attitude and perception of young people – students of pedagogy – about the old age in the social welfare center for the elderly people. Analysis of the collected empirical material was enriched with examples of statements on different planes insights linked to observation of old people living in an institutional facility. Additionally, this article attempts to show the cause of many difficult emotions described by female and male students that appeared in relation to the pupils of the center.

Dane do korespondencji:

**mgr Mariola Markowska-Plebankiewicz** – doktorantka Uniwersytetu Śląskiego  
e-mail: markowska.mariola@wp.pl



## **OBSZARY PRAKTYKI ANDRAGOGICZNEJ**

*Beata Cyboran*

### **KSZTAŁTOWANIE LOKALNEJ POLITYKI PUBLICZNEJ W DUCHU PARTYCYPACJI OBYWATELSKIEJ JAKO PRZESTRZEŃ DOŚWIADCZANIA DOROSŁOŚCI**

**Słowa kluczowe:** partycypacja obywatelska, budżet partycypacyjny, edukacja dorosłych.

**Streszczenie:** Niniejszy artykuł podejmuje kwestie społecznego kontekstu edukacji człowieka dorosłego, ze szczególnym uwzględnieniem doświadczeń nabywanych w procesie partycypacji obywatelskiej. Za jedno z narzędzi wspierających aktywność obywatelską uznać można budżet partycypacyjny, który w artykule łączę z partycypacyjnym wymiarem kształtowania lokalnych polityk publicznych. Charakteryzując ideę budżetu partycypacyjnego oraz jego realizację na przykładzie Krakowa, staram się ukazać edukacyjny wymiar tego narzędzia.

#### **Partycypacja obywatelska a doświadczanie dorosłości**

Jednym z obszarów zainteresowań andragogiki jest społeczny kontekst edukacji człowieka dorosłego, ze szczególnym uwzględnieniem uczenia się w procesie partycypacji społecznej. Akcentuje się potrzebę wiązania edukacji dorosłych z życiem społeczeństwa zarówno na poziomie krajowym, jak lokalnym (Wesołowska 2002). Artykuł prezentuje tematykę odnoszącą się do łączenia współczesnej edukacji dorosłych z procesem rozwoju środowiska życia człowieka, które określa się środowiskiem lokalnym (Pilch 1995), a za jeden z ważniejszych aspektów rozwoju środowiska lokalnego przyjmuję partycypacyjny wymiar kształtowania lokalnych polityk publicznych na przykładzie budżetu obywatelskiego.

Pojęcie partycypacji publicznej/obywatelskiej/społecznej<sup>1</sup> najogólniej scharakteryzować można jako udział obywateli w planowaniu i realizacji polityk publicz-

<sup>1</sup> W literaturze polskiej termin *partycypacja publiczna* wykorzystywany jest wymiennie z terminem *partycypacja obywatelska* (np. A.K. Piasecki, *Samorząd terytorialny i wspólnoty lokalne*, PWN, Warszawa 2009) i *partycypacja społeczna* (J. Wygnański, D. Długosz, *Obywatele współdecydują. Przewodnik po partycypacji społecznej*, Stowarzyszenie na rzecz Forum Inicjatyw Pozarządowych, Warszawa 2005).

nych na poziomie państwa, regionu, powiatu czy gminy (Olech, Sobiesiak-Penszko 2013). Ilość literatury naukowej, jak i publicystycznej sugeruje, że jesteśmy świadkami wzmożonego zainteresowania zagadnieniem partycypacji. Nie jest to zjawisko obserwowane jedynie w Polsce, ponieważ „moda na partycypację” przyszła do nas z Zachodu, gdzie działania w tym zakresie podejmowane są już od lat 90. XX wieku. Zastanawiać może, skąd bierze się takie wzmożone zainteresowanie charakteryzowaną kategorią, na co odpowiedzi należy zapewne szukać w ogólnoeuropejskim kryzysie demokracji, szczególnie deliberatywnej.

W Polsce zainteresowanie partycypacją związane jest z finansowaniem ze środków strukturalnych licznych inicjatyw, których celem jest rozwój społeczeństwa obywatelskiego i wspieranie zaangażowania obywateli w życie publiczne. Rośnie liczba organizacji, projektów, dobrych praktyk zajmujących się tymi kwestiami.

Odnajdujemy więc wiele działań, ale ich skutek można uznać za dyskusyjny. *Diagnoza Społeczna 2015* ukazuje, że Polacy mają niewielkie doświadczenie społeczne i obywatelskie<sup>2</sup>. Słabo się zrzeszają, rzadko sami podejmują działania na rzecz innych ludzi, organizacji i własnych społeczności. Nie mają zbyt wielu okazji, by się nauczyć zorganizowanego działania społecznego i nabyć umiejętności potrzebnych do życia w społeczeństwie obywatelskim. Brak umiejętności wynika z uboższego doświadczenia, a doświadczenia nie przybywa z powodu braku umiejętności w tym zakresie (*Diagnoza Społeczna 2015*). Można zastanawiać się, czy tylko braki w umiejętnościach związanych z partycypacją stoją na przeszkodzie zaangażowania obywatelskiego Polaków.

Partycypacja publiczna w naszym kraju, jeśli już jakaś się pojawia, to w tradycyjnych formach i najczęściej na poziomie środowiska lokalnego. Częstsze angażowanie się ludzi w procesy decyzyjne na poziomie środowiska lokalnego jest wynikiem mniejszego dystansu na tym poziomie władzy i obywatela oraz większego przywiązania mieszkańców do swojego najbliższego miejsca życia. Współpraca władz lokalnych z mieszkańcami polega przede wszystkim na informowaniu o swoich decyzjach, wyjaśnianiu ich bądź zasięganiu o nich opinii podczas konsultacji społecznych. Są to często dla władzy jedyne do przyjęcia sposoby współpracy z mieszkańcami. Wykorzystywanie form, które wymagałyby aktywnego włączania mieszkańców w proces decyzyjny, jednocześnie umożliwiając im rzeczywisty wpływ na te decyzje, należą do rzadkości. Najbardziej otwarte na współpracę z mieszkańcami są władze gmin wiejskich. Im władza krócej rządzi, tym bardziej jest otwarta na włączanie mieszkańców w życie publiczne. Partycypacja publiczna Polaków ma także wybiórczy charakter. Polacy chcą mieć wpływ na podejmowane decyzje przede wszystkim w kwestiach związanych z funkcjonowaniem infrastruktury, zagospodarowaniem przestrzennym, kulturą oraz ekologią i zielenią miejską. Im więcej zaangażowanie w życie publiczne wymaga czasu, tym uczestnictwo jest rzadsze (Olech, Kaźmierczak 2011).

<sup>2</sup> Wyprowadzono taki wniosek na podstawie takich wyznaczników jak: działania w organizacjach, uczestnictwo w oddolnych inicjatywach społecznych, w zebraniach publicznych czy wolontariacie.

Badania przeprowadzone w 2013 roku przez Stowarzyszenie Klon/Jawor (Zaangażowanie społeczne Polek i Polaków...) prezentują aktywność społeczną Polek na poziomie około 30%. Pośród przyczyn braku zaangażowania w działania na rzecz innych wymienia się najczęściej: brak czasu, wiedzy, pomysłu i wiary w skuteczność takich inicjatyw. Wielu z badanych wyżej od aktywności społecznej stawia troskę o rozwiązywanie własnych problemów lub nie chce przyjmować na siebie zbyt dużych zobowiązań. Aktywność społeczna postrzegana jest jako zagrożenie dla czasu poświęcanego rodzinie, znajomym, pracy czy wypoczynkowi. A rzadko łączona jest z formą ciekawego spędzania czasu, źródłem samorozwoju i możliwością zdobycia nowych umiejętności.

Tak rysujący się stan partycypacji społecznej w Polsce jest przedmiotem debaty publicznej inicjowanej zarówno przez organizacje pozarządowe, jak i instytucje państwowe i samorządowe. W najważniejszych dokumentach określających drogi rozwoju Polski na najbliższe lata, czyli w *Długookresowej Strategii Rozwoju Kraju Polska 2030* oraz *Strategii Rozwoju Kraju 2020*, państwo zadeklarowało wsparcie rozwoju partycypacji obywatelskiej i przygotowanie instytucji publicznych na większy udział obywateli w podejmowaniu i realizowaniu podejmowanych przez nie decyzji. Zostało to szczególnie zaakcentowane w *Strategii Rozwoju Kapitału Społecznego 2020*, która jest pierwszym dokumentem rządowym w sposób systematyczny podejmującym problematykę budowy wzajemnego zaufania między obywatelami oraz między obywatelami a państwem i jego instytucjami.

Cel główny *Strategii Rozwoju Kapitału Społecznego 2020* to wzmocnienie udziału kapitału społecznego w rozwoju społeczno-gospodarczym Polski. Ma on być zrealizowany poprzez następujące cele szczegółowe, wyodrębnione na podstawie szerokiej diagnozy:

- kształtowanie postaw sprzyjających kooperacji, kreatywności oraz komunikacji,
- poprawa mechanizmów partycypacji społecznej i wpływu obywateli na życie publiczne,
- usprawnienie procesów komunikacji społecznej oraz wymiany wiedzy,
- rozwój i efektywne wykorzystanie potencjału kulturowego i kreatywnego.

Cel szczegółowy 2 odpowiada na wyzwania związane z budową społeczeństwa obywatelskiego i rozwijaniem mechanizmów partycypacji społecznej. Uwzględnione w nim zostały kierunki działań dotyczące m.in. ekonomii społecznej, partnerstwa publiczno-społecznego, nowych narzędzi partycypacji, a także wolontariatu: w wymiarze indywidualnym i wpisanym w strategię społeczną firm (społeczna odpowiedzialność biznesu). W zakresie budowania zaufania między państwem a jego obywatelami cel ten jest komplementarny w odniesieniu do *Strategii Sprawne Państwo*.

Kwestie partycypacji społecznej są także podjęte w *Strategii Rozwoju Kapitału Ludzkiego 2020*, która akcentuje konieczność odrobienia zaległości w stosunku do państw, które dotychczas osiągnęły wyższy poziom rozwoju, a jej głównym celem jest rozwijanie kapitału ludzkiego poprzez wydobywanie potencjałów osób w taki sposób, by mogły w pełni uczestniczyć w życiu społecznym, politycznym

i ekonomicznym na wszystkich etapach życia. Podejście takie jest spójne z ideą uczenia się przez całe życie. Rozwiązania z zakresu *lifelong learning* zostały wykorzystane w wielu narzędziach realizacji Strategii Rozwoju Kapitału Ludzkiego jako istotny warunek jej wdrażania.

Na poziomie regionalnym i lokalnym samorządy od lat starają się w różnych formach wspierać aktywność obywatelską w życiu publicznym. Założenia takie odnajdujemy chociażby w lokalnych strategiach rozwoju (Cyboran 2012; 2013).

Rozwój lokalnej społeczności zasadza się na włączeniu w różnorakie działania mieszkańców danych środowisk. Owo włączanie w działania będzie lokalną edukacją dorosłych, którą rozumieć można za Jackiem Mezirowem, o czym pisze Mieczysław Malewski, jako wspomaganie jednostek w nabywaniu postaw, umiejętności i wiedzy niezbędnej dla ich demokratycznej partycypacji w rozwiązywaniu lokalnych problemów, a sukces lokalnej edukacji mierzy się stopniem rozwoju społeczności lokalnej i poprawą jej funkcjonowania (Malewski 2010).

Dorosłość jest współcześnie mocno dyskutowaną kategorią. Według Malcolma Knowlesa to stan, finalny rezultat zmian i przekształceń, jakiemu ulegają w procesie dorastania struktury psychiczne jednostki. Pośród wymienianych przez niego wymiarów dorosłości odnajdujemy kontinuum od bierności do aktywności, od wąskiego do szerokiego zakresu odpowiedzialności, od egoizmu do altruizmu (Knowles i inni 2009). Wymienione wymiary dorosłości silnie wiążą się z uczestnictwem człowieka dorosłego w życiu społecznym. Postawy aktywne, odpowiedzialność za lokalną społeczność, altruizm w relacjach międzyludzkich, czyli to wszystko co stanowi o dorosłości, nieodłącznie związane jest z procesami partycypacji społecznej i obywatelskiej. Procesy te mogą stanowić przestrzeń nabywania kompetencji (uczenia się) konstytuujących dorosłość.

Zwolennicy perspektywy społeczno-kulturowej upatrują w tej *właśnie* przestrzeni nowych możliwości edukacyjnych dla współczesnego dorosłego, uznając iż uczenie się przebiega w interakcjach wypełniających wszystkie rodzaje praktyk społecznych, w jakich ludzie dorośli uczestniczą (Malewski 2013). Jedną z takich praktyk może być charakteryzowany proces partycypacji społecznej. Przyjmując ponadto zaproponowaną przez M. Malewskiego perspektywę, by kategorię pojęciową „dorosłość” zastąpić kategorią „doświadczenie życiowe” (Malewski 2013), idea partycypacyjnego (nabywającego doświadczeń w procesie partycypacji) dorosłego wydaje się bardzo aktualna.

### **Polityki publiczne i ich partycypacyjny wymiar**

Polityka publiczna to współcześnie jedna z najistotniejszych dziedzin konstytuowania życia społecznego zarówno na szczeblu centralnym, jak i lokalnym. W związku z rosnącym zakresem działalności współczesnych państw, ilość działań publicznych wyraźnie się zwiększa, rośnie także liczba polityk szczegółowych. Ich jakość, standardy, funkcje, efektywność, a szczególnie proces tworzenia i wyznaczania celów budzi emocje w dyskusjach naukowych, publicystycznych, jak

i społecznych. Jest więc to sfera bardzo istotna z punktu widzenia obywatela. Coraz częściej także teoretycy, jak i praktycy, akcentują partycypacyjny wymiar ich tworzenia, co kreuje kolejną przestrzeń edukacyjną dorosłych.

Polityka publiczna rozwijana jest zarówno jako dyscyplina naukowa na gruncie nauk społecznych, jak i praktyka rozwiązywania rozmaitych problemów publicznych związana z działalnością państwa. Harold Lasswell (Zybała 2012), uznawany za twórcę nauki o politykach publicznych, opisał ją jako stosowaną dziedzinę wiedzy, która łączy aktywność akademików, decydentów oraz obywateli i odnosi się do systemowego i uporządkowanego programowania wpływu na kluczowe problemy zbiorowe.

W najszerszym ujęciu polityka publiczna oznacza zracjonalizowane działania i programy publiczne, które oparte są na zgromadzonej i względnie zobiektywizowanej wiedzy i usystematyzowanym procesie projektowania i wykonywania tych działań (Zybała 2012). Polityka publiczna koncentruje się na procesie rozwiązania problemów na dokonywaniu wyborów programowych, wykonywaniu programów publicznych oraz analizowaniu rezultatów tych działań<sup>3</sup>. Pośród interesariuszy polityk publicznych wymienia się rządzących, opozycję, kadry administracji, działaczy NGO i działaczy zawodowych, jak również niesformalizowane grupy obywateli oraz pojedyncze jednostki.

Tradycyjnie jesteśmy przyzwyczajeni do sytuacji, w której polityki publiczne kształtowane są głównie przez rządzących, jednak wraz z nową koncepcją zarządzania publicznego *public governance* (Banachowicz 2007) w proces tworzenia polityk publicznych włączane są w znacznie szerszym zakresie inne podmioty. Jest to działanie szczególnie przydatne w zarządzaniu na poziomie środowiska lokalnego. Zgodnie z koncepcją *governance* w kształtowaniu polityk publicznych eksponowane jest znaczenie kapitału społecznego, społeczeństwa obywatelskiego oraz wysoki poziom partycypacji społecznej, szczególnie istotny w planowaniu i wdrażaniu przyjętych rozwiązań. Idea ta stała się tym bardziej nośna, że ma stanowić remedium na kryzys partycypacji obywatelskiej w wielu krajach i poprzez umożliwienie obywatelom współdecydowania o kształcie sektora publicznego, zwiększyć ich zaangażowanie w sferze publicznej. Celem tych działań jest zarówno zwiększenie udziału obywateli w procesach decyzyjnych, co wpływać może na ich doskonalenie; jak i poprawa jakości usług publicznych z jednoczesnym zwiększeniem wsparcia i przychylności obywateli do proponowanych zmian (idea tworzenia i wdrażania mechanizmu świadczenia dobrej jakości usług społecznych realizowanych przy maksymalnym wykorzystaniu lokalnych zasobów).

Przedmiotem obywatelskich oddziaływań mogą być zarówno procesy ustawo- i uchwałodawcze, jak i wykonawcze. Może się to odbywać z wykorzystaniem różnych form demokracji partycypacyjnej (np. konsultacje społeczne, referenda) i deliberatywnej (np. sondaż deliberacyjny, obywatelskie jury), a także na drodze

<sup>3</sup> Za sprawą Tony'ego Blaira spopularyzowało się pojęcie ang. *evidence based policy*, polityki opartej na dowodach, która szczególnie akcentuje analizowanie rezultatów podejmowanych działań publicznych.

lobbowania, protestu, nieposłuszeństwa obywatelskiego czy rzecznictwa. Działania tego rodzaju mogą być podejmowane na różnych szczeblach – od centralnego (rząd i parlament), przez regionalny, po szczebel powiatu i gminy/miasta. Angażowanie obywateli w procesy decyzyjne to w dużej mierze działania inicjowane i kontrolowane przez władze publiczne w toku wypełniania ich statutowych zadań administracyjnych lub zarządczych.

### **Budżet obywatelski jako przykład partycypacyjnego narzędzia kształtowania lokalnej polityki rozwoju**

Współpraca samorządu lokalnego ze społecznością jest współcześnie bardzo istotną kwestią i na różne sposoby próbuje się ją organizować. Pośród najpopularniejszych narzędzi wspierających partycypację społeczną na poziomie lokalnym wymienia się: konsultacje społeczne, działania rewitalizacyjne, budowanie lokalnych partnerstw, wspieranie organizacji pozarządowych, efektywną politykę informacyjną ze strony samorządu terytorialnego oraz akcję tworzenia budżetów partycypacyjnych/obywatelskich<sup>4</sup>.

Budżet obywatelski urzeczywistnia ideę demokracji uczestniczącej, pozwalając obywatelom aktywnie uczestniczyć w życiu środowiska lokalnego i skutecznie współdecydować o jego kształcie i rozwoju. Daje możliwość decydowania o dystrybucji określonej sumy środków publicznych na zaproponowane przez mieszkańców cele. Jest to proces długofalowy, na który składa się szereg etapów mających na celu szczegółowe poznanie potrzeb obywateli, wypracowanie odpowiednich strategii działania oraz dobór najkorzystniejszych środków do realizacji postawionych celów. Poszczególne etapy realizacji budżetu partycypacyjnego są *monitorowane przez obywateli*.

Za miejsce, w którym narodziła się i wstępnie ukształtowała idea budżetu obywatelskiego, uznaje się brazylijskie miasto Porto Alegre, które doświadczane wieloletnią wojną domową próbowało samo podjąć działania ukierunkowane na poprawę jakości codziennego życia. Pierwszy pełny proces tworzenia budżetu partycypacyjnego rozpoczął się już w roku 1989 i od tego czasu rozszerzył się na setki miast całego świata (Kębłowski 2013). Początki wszędzie były trudne z racji braku wyspecjalizowanych struktur administracyjnych, które wsparłyby ten proces, ale z czasem niemal wszędzie, gdzie był zaaplikowany, wykryły się mechanizmy umożliwiające sprawną jego realizację.

W Polsce budżet obywatelski po raz pierwszy wprowadzono w 2011 roku w Sopocie, a obecnie realizowany jest z większym lub mniejszym sukcesem w wielu miastach, gminach i dzielnicach.

Idea budżetu, obok swego głównego celu, promuje innowacyjność i przedsiębiorczość mieszkańców, a także umożliwia pozyskanie informacji na temat

<sup>4</sup> W dalszej części artykułu będę posługiwała się wymiennie określeniami budżet obywatelski i budżet partycypacyjny oraz skrótem BO.

tego jak dane miasto, gmina, osiedle funkcjonuje. Wspiera proces decentralizacji władzy, przyczyniając się do zmniejszenia dystansu między rządzącymi a mieszkańcami. Może wspomóc w budowaniu zaufania społecznego wobec lokalnych władz samorządowych oraz zwiększać popularność zaangażowanych polityków. Jest doskonałą płaszczyzną współpracy urzędników z tzw. „jednostkami zaangażowanymi społecznie”, organizacjami pozarządowymi i „ruchami miejskimi”. Jest przestrzenią dla oddolnych inicjatyw, które mogą stać się przyczynkiem do kompleksowej reformy lokalnej polityki w oparciu o dialog w sferze publicznej.

Etapy wdrażania budżetu obywatelskiego nieznacznie różnią się w zależności od charakteru lokalnej społeczności oraz warunków społeczno-politycznych danego kraju. Mimo różnic można wymienić pewne części składowe, które dla skutecznego przebiegu tego procesu są niezbędne. Pierwszym etapem jest weryfikacja możliwości finansowych danej społeczności, a następnie wyodrębnienie środków przeznaczonych na budżet obywatelski w ogólnym budżecie samorządu na dany rok. Inicjatorem takiego działania mogą być zarówno władze samorządowe, jak i niezależne grupy mieszkańców czy organizacje pozarządowe. Ostateczną decyzję podejmuje jednak samorząd, który jest głównym dystrybutorem i zarządcą środków finansowych w danym środowisku lokalnym.

Kolejnym etapem jest rozpoznanie zasobów lokalnej społeczności, wraz z ustaleniem, które grupy i jednostki są w środowisku znaczące. Ważne jest bowiem ich nastawienie do idei budżetu partycypacyjnego. Dobrze realizowany budżet wymaga zaangażowania jak najszerzego grona osób, by szanse na wypracowanie rozwiązań korzystnych dla ogółu społeczności były jak największe. Na tym etapie działanie samorządu sprowadza się do promocji, mającej na celu przedstawienie korzyści płynących z wprowadzenia budżetu partycypacyjnego.

Aby budżet mógł w sprawny sposób przejść przez poszczególne etapy, konieczne jest powołanie zespołu koordynującego jego przebieg, w skład którego mogą wchodzić przedstawiciele rady miasta, urzędu miasta, instytucji publicznych oraz organizacji pozarządowych, jak również naukowcy (np. badacze budżetu obywatelskiego) i oczywiście sami mieszkańcy.

Kolejnym etapem jest ustalenie wraz z przedstawicielami społeczności przejrzystych zasad, według których budżet partycypacyjny będzie realizowany. Obejmuje to decyzję o terytorium objętym budżetem, prawie do uczestnictwa w jego tworzeniu (czy tylko osoby zameldowane, czy wszyscy mieszkańcy), podmiotach koordynujących przebieg konsultacji, priorytetowości projektów (czy priorytety inwestycyjne ustalane są przez samorząd, czy każdy projekt jest tak samo rozpatrywany i podlega głosowaniu powszechnemu) i w konsekwencji gdzie i kiedy mają się odbyć konsultacje społeczne w celu przedstawienia projektów.

Same konsultacje są okazją do prezentacji propozycji przedsięwzięć do finansowania, skonfrontowania ich z pomysłami innych mieszkańców oraz przeanalizowania stopnia możliwości ich realizacji z władzą terenową. Sprzyjają również zacieśnianiu więzi między członkami społeczności *lokalnych* i *formowaniu* grup do realizacji projektów.

Po etapie konsultacji rozpoczyna się proces składania propozycji działań, które mogą zostać objęte budżetem, po którym, często drogą internetową, następuje głosowanie i wyłonienie do realizacji tych, które cieszą się największą popularnością.

Etapem końcowym jest realizacja zwycięskich projektów. Całość procesu wdrażania budżetu obywatelskiego jest monitorowana zarówno przez obywateli jak i władze samorządowe. Na końcu podlega on ewaluacji, której wyniki posłużą do zaplanowania modyfikacji w kolejnej edycji.

### **Krakowski Budżet Obywatelski i jego oddziaływanie na środowisko lokalne**

Jednym z przykładów realizacji budżetu partycypacyjnego jest Krakowski Budżet Obywatelski, który miał swoje początki w 2013 roku, kiedy to w dwóch krakowskich dzielnicach przeprowadzono pierwsze konsultacje społeczne w ramach projektu „Dzielnice się liczą”<sup>5</sup>. Na podstawie wyników tego „eksperymentu” władze miasta postanowiły wprowadzić BO we wszystkich dzielnicach Krakowa.

W 2014 roku decyzją Rady Miasta Krakowa weszła w życie uchwała o budżecie obywatelskim w Krakowie, a w 2015 roku uchwała ustalająca szczegółowe zasady i tryb realizowania krakowskiego BO<sup>6</sup>. Według postanowień ogólnych organem wykonawczym budżetu obywatelskiego mianowano Prezydenta Miasta Krakowa, a środki na jego realizację zostały wyodrębnione z budżetu miasta. *Słownik pojęć* zawarty w tym dokumencie zdefiniował budżet obywatelski jako formę konsultacji społecznych w sprawie przeznaczenia części wydatków z budżetu miasta Krakowa na wskazane przez mieszkańców projekty mieszczące się w kompetencjach gminy. Ustalono, że finansowaniem nie mogą być objęte zadania, które: *po realizacji generowałyby koszty utrzymania niewspółmiernie wysokie w stosunku do wartości proponowanego zadania; stoją w sprzeczności z obowiązującymi w mieście planami, politykami i programami, w tym w szczególności z miejscowymi planami zagospodarowania przestrzennego; wymagają współpracy instytucjonalnej podmiotów zewnętrznych, jeżeli te nie przedstawiły wyraźnej, pisemnej gotowości do współpracy w formie oświadczenia; naruszałyby obowiązujące przepisy prawa, prawa osób trzecich, w tym prawa własności; zakładają realizację jedynie części zadania, w tym sporządzenie wyłącznie projektu bądź planu przedsięwzięcia lub jedynie środki na wykonanie, bez zabezpieczenia środków na projektowanie*. Wyodrębniono także etapy realizacji budżetu obywatelskiego, na który składała się: kampania informacyjno-edukacyjna; spotkania konsultacyjne z mieszkańcami; zgłaszanie propozycji zadań; weryfikacja zgłoszonych propozycji zadań; głosowanie i ewaluacja procesu.

<sup>5</sup> Dane o Krakowskim Budżecie Obywatelskim pozyskano ze strony internetowej <http://www.krakow.pl/budzet>, stan z dnia 31.05.2016.

<sup>6</sup> Por. Uchwała nr XCVII/1465/14 Rady Miasta Krakowa z dnia 20 lutego 2014 r. w sprawie: budżetu obywatelskiego miasta Krakowa oraz Uchwała Nr VII/107/15 Rady Miasta Krakowa z dnia 11 lutego 2015 r. w sprawie: Regulaminu budżetu obywatelskiego Miasta Krakowa.

W procesie realizacji krakowskiego BO w 2014 roku w pierwszej kolejności ruszyła kampania informacyjna. W tym celu wykorzystano plakaty, banery oraz reklamy multimedialne w komunikacji miejskiej. Uruchomiona została także strona internetowa, która była głównym źródłem informacji na temat budżetu. Zgłoszono 499 projektów o charakterze dzielnicowym oraz 157 o charakterze ogólnomiejskim, z których poddano głosowaniu kolejno 334 i 102 projekty. W konsekwencji mieszkańcy wybrali 68 projektów, na które przeznaczono kwotę 4 453 935,65 zł.

W ramach budżetu obywatelskiego uruchomiono tablicę informującą o stężeniu zanieczyszczenia powietrza, stworzono ogólnomiejską sieć darmowego Wi-Fi, stworzono plac zabaw w Parku Jordana oraz zrealizowano projekt pt. „Pogromcy bagrołków”, usuwając nielegalne graffiti z 48 obiektów.

Rok 2015 nie przyniósł większych zmian od strony formalnoprawnej BO. Zmienił się jednak sposób głosowania na poszczególne projekty. Teraz obywatele do swojej dyspozycji mieli internetową platformę budżetu obywatelskiego, poprzez którą mogli wybrać ich zdaniem najlepsze pomysły. Z początkiem 2015 roku uruchomiono serię warsztatów na terenie Krakowa, dzięki którym mieszkańcy mogli uzyskać praktyczne informacje na temat procedur konsultacji, składania wniosków i oceny projektów. Kampania promocyjna oprócz tradycyjnych form przekazu uruchomiła punkt informacyjny na Rondzie Mogińskim oraz fotobudkę, gdzie mieszkańcy mogli za darmo sfotografować się na tle billboardu promującego BO.

Kolejnym etapem były konsultacje, które miały na celu przedyskutowanie stanowisk mieszkańców o kierunkach pożądanych zmian w mieście. Odbyły się również konwenty przewodniczących rad i zarządów dzielnic, gdzie rozmawiano o budżecie obywatelskim na 2015 rok. Tak jak w poprzednich latach po konsultacjach przyszła pora na składanie wniosków. Tym razem propozycje przedsięwzięć do finansowania były znacznie bardziej przemyślane. Nie było wśród nich już tylko projektów dotyczących naprawy ulic, chodników, budowy placów zabaw czy sadzenia nowych drzew. Pojawiło się coraz więcej tak zwanych projektów „miękkich”, proponujących różnorodne wydarzenia o charakterze społecznym. Budżetem obywatelskim zainteresowały się w większym stopniu niż dotychczas szkoły oraz kluby sportowe. Zgłoszono także szereg projektów dotyczących ratownictwa i szybkiej reakcji w przypadku zagrożenia zdrowia.

W projektach o charakterze ogólnomiejskim zwyciężył tor motocyklowo-samochodowy, drugie miejsce zajął plan zwiększenia ilości godzin języka angielskiego w krakowskich szkołach, a trzecie i czwarte – zagospodarowanie zalewu Bagry oraz budowa kąpieliska na Zakrzówku. Do ciekawszych zadań o charakterze dzielnicowym można zaliczyć: rewitalizację Plant Dietlowskich, organizację Dnia Sąsiada, czyli cykl pikników integracyjnych na terenie Nowej Huty oraz budowę siłowni na świeżym powietrzu w dzielnicy Podgórze Duchackie. Na dzień 16 marca 2016 roku 93% projektów zostało zrealizowanych, a pozostałe są w trakcie realizacji. Decyzje podejmowane w ramach Krakowskiego Budżetu Obywatelskiego można więc uznać za wiążące.

Trzecia edycja Krakowskiego Budżetu Obywatelskiego przyniosła nie tylko głosowanie, ale i składanie wniosków za pośrednictwem platformy internetowej. Na terenie miasta, głównie w miejscach o dużym zagęszczeniu ludności, postawiono punkty wsparcia, gdzie z pomocą pracowników Urzędu Miasta można było także złożyć wniosek, posługując się platformą internetową. W Miejskim Centrum Dialogu ruszył projekt pt. „Maraton Projektów”, podczas którego urzędnicy służyli mieszkańcom pomocą przy pisaniu wniosków. Oficjalna strona budżetu obywatelskiego uruchomiła również ciekawe statystyki, dzięki którym można było dowiedzieć się o ilości złożonych wniosków, aktywności poszczególnych dzielnic oraz o wieku osób składających wnioski (najstarszą wnioskującą osobą okazał się 87-letni mieszkaniec).

Podsumowując – narzędzie, jakim jest budżet obywatelski, doskonale wspiera i promuje ideę angażowania się w życie społeczności lokalnej i upowszechnia wiedzę o samorządności. Zacieśnia więzi sąsiedzkie, niweluje dystans między władzą a mieszkańcami, buduje silne środowiska lokalne gotowe do działania na rzecz wspólnego dobra. Jest doskonałą przestrzenią edukacji obywatelskiej dorosłych, opartej na partycypacji i działaniu. W związku z tym polskie samorządy powinny zastanowić się nad odważniejszym jego wykorzystaniem. Mogą jednak ulec pokusie traktowania budżetu jako jednego z wielu narzędzi służących zwiększeniu efektywności lub legitymizacji polityki miejskiej. Mogą także uczynić z budżetu pretekst do przeprowadzenia całościowej i długofalowej reformy systemu zarządzania środowiskiem lokalnym. Takie podejście przyczyniałoby się do realizacji idei *governance*, tworzyłoby nowe przestrzenie edukacyjne dorosłych oraz dawałoby możliwość doświadczenia dorosłości w procesie partycypacji społecznej i obywatelskiej.

## Bibliografia

1. Banachowicz B. (2007), *Public governance – nowe podejście do zarządzania rozwojem lokalnym*, [w:] Strahl D. (red.), *Gospodarka lokalna i regionalna w teorii i praktyce*, Prace Naukowe AE im. Oskara Langego we Wrocławiu nr 1161, Wydawnictwo AE im. O. Langego, Wrocław, s. 613–622.
2. Cyboran B. (2012), *Miejsce edukacji dorosłych w strategiach oświatowych na poziomie lokalnym*, „Rocznik Andragogiczny”, s. 336–346.
3. Cyboran B. (2013), *The place of adult education in education policy at the local level*, [w:] Radovan M., Kościelniak M. (red.), *Lifelong Learning Today. New Areas, Contexts, Practices*, Wyd. UJ, Kraków, s. 43–52.
4. *Diagnoza społeczna 2015. Warunki i jakość życia Polaków*. Raport, Czapiński J., Panek T. (red.), Rada Monitoringu Społecznego, Warszawa, s. 330.
5. Kębłowski W. (2013), *Budżet partycypacyjny – krótka instrukcja obsługi*, Instytut Obywatelski, Warszawa, s. 20–24.
6. Knowles M.S., Holton E.F., Swanson R.A. (2009), *Edukacja dorosłych*, PWN, Warszawa.
7. Malewski M. (2010), *Od nauczania do uczenia się, O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wyd. Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław, s. 54.

8. Malewski M. (2013), „*Dorosłość*” – kłopotliwa kategoria andragogiki, „*Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*”, nr 3(63), s. 23–40.
9. Olech A., Kaźmierczak T. (2011), *Modele partycypacji publicznej – teoria i praktyka społeczna modele partycypacji publicznej*, [w:] Olech A. (red.), *Partycypacja publiczna – o uczestnictwie obywateli w życiu lokalnej wspólnoty*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa, s. 103.
10. Olech A., Sobiesiak-Penszko P. (2013), *Partycypacja publiczna w Polsce. Diagnoza i rekomendacje*, „*Decydujemy razem*” Numer specjalny, 3 luty 2013.
11. Pilch T. (1995), *Środowisko lokalne – struktura, funkcje, przemiany*, [w:] Pilch T., Lepalczyk I. (red.), *Pedagogika społeczna*, Wyd. ŻAK, Warszawa, s. 157.
12. Strategia Rozwoju Kapitału Ludzkiego 2020, Monitor Polski. Dziennik Urzędowy Rzeczypospolitej Polskiej, Warszawa, dnia 16 maja 2013 r., poz. 378.
13. Strategia Rozwoju Kapitału Społecznego 2020, Monitor Polski. Dziennik Urzędowy Rzeczypospolitej Polskiej, Warszawa, dnia 7 sierpnia 2013 r., poz. 640.
14. Wesołowska E.A. (2002), *Społeczne uwarunkowania edukacji dorosłych w wyższych szkołach niepaństwowych w Polsce*, [w:] Wesołowska E.A. (red.), *Edukacja dorosłych w erze globalizmu*, Biblioteka Edukacji Dorosłych t. 25, Wyd. Naukowe NOVUM, Płock, s. 269–279.
15. Zaangażowanie społeczne Polek i Polaków. Wolontariat, filantropia, 1% i wizerunek organizacji pozarządowych. Raport z badania 2013, Stowarzyszenie Klon/Jawor, Warszawa 2014.
16. Zybała A. (2012), *Polityki publiczne. Doświadczenia w tworzeniu i wykonywaniu programów publicznych w Polsce i w innych krajach. Jak działa państwo, gdy zamierza (chce) musi rozwiązać zbiorowe problemy swoich obywateli?*, Wyd. Krajowa Szkoła Administracji Publicznej, Warszawa, s. 23–24.

#### **Participatory creation of local public policy like a place to experience of adulthood**

**Key words:** civic participation, participatory budgeting, adult education.

**Summary:** This article is connecting with the social context of adult education, with special accent of the education experience acquired in the process of civic participation. As one of the instrument that supports civic activity, can be regarded the participatory budgeting. I want to describe the idea of participatory budgeting, and its implementation on the example of Krakow. I try to answer the questions, of the educational meaning of this instrument.

Dane do korespondencji:

**dr Beata Cyboran**

Uniwersytet Jagielloński

Instytut Pedagogiki

e-mail: beata.cyboran@uj.edu.pl



**Monika Łozińska**

## REFLEKSYJNOŚĆ CZY BEZREFLEKSYJNOŚĆ ŚCIAGAJĄCYCH STUDENTÓW? PRÓBA ODCZYTANIA RÓŻNYCH ZNACZEŃ ZJAWISKA

*Ściągam, bo wszyscy to robią... Wiesz, każdy, kto ma trochę oleju w głowie, nie będzie sobie marnował czasu wtłaczaniem wiadomości, które są potrzebne na sprawdzian, które właściwie wykuję i zapomni. Ogólnie ściaga jest po to, żeby ominąć tę przeszkodę. To przecież normalne, ludzkie zachowanie, żeby ułatwiać sobie życie. Studentka (cyt. za Gromkowska-Melosik 2007, s. 77)*

*Ściąganie uczy mnie sprytu, panowania nad emocjami – nie mogą przecież dać po sobie poznać, że ściagam (...) [Ściągnie to] umiejętność późniejszego radzenia sobie w naszym kraju – Polsce.*

Uczeń (cyt. za Groenwald 2006)

**Słowa kluczowe:** ściąganie, plagiat, nieuczciwość akademicka, refleksja, refleksyjność, kreatywność, innowacyjność.

**Streszczenie:** W artykule poruszane są kwestie związane ze zjawiskiem ściągania i plagiatyzmu we współczesnych szkołach wyższych. Opisano ustalenia terminologiczne, skalę ściągania i niektóre uwarunkowania. Artykuł skupia się jednak na odniesieniu zjawiska ściągania do kompetencji kluczowych wynikających ze sprawności procesów myślenia takich jak refleksyjność, kreatywność i innowacyjność. Dzięki wyjaśnieniu tych pojęć, umiejscowieniu ich na pewnej osi od bezrefleksyjności do refleksyjności i potem kreatywności oraz innowacyjności, dokonano teoretycznej analizy tego, gdzie na tej osi znajdują się ściągający studenci. Artykuł omawia zarówno ściągających studentów jako bezrefleksyjnych konformistów, jak i refleksyjne i kreatywne osoby decydujące się na ściąganie.

Wśród przyczyn i źródeł przekonań na temat ściągania znajduje się wiele kategorii związanych z emocjami, uwarunkowaniami organizacyjnymi, problemami społecznymi, ale także te związane z trudnościami kompetencyjnymi uczniów i studentów. Badania na temat przyczyn ściągania wśród uczniów już od najmłodszych lat szkoły podstawowej potwierdzają przypuszczenia, że nie ma jednej, jednoznacznej przyczyny. Najczęściej jest to splot różnych uwarunkowań. Z badań nad tym zjawiskiem można wysnuć wniosek, że studenci w wyraźny sposób racjonalizują ściąganie, nadają temu czynowi inny charakter – nowe, pragmatyczne znaczenie. W tym zakresie można dopatrywać się braku refleksji nad

własnym działaniem. Student ściąga i nie zastanawia się, dlaczego to robi. Uznaje, że jest to działanie wpisane w kulturę uczelni. Czyżby nie miał refleksji nad faktem, że można inaczej zachowywać się podczas sprawdzianu, można nie ściągać? A może ściągając wykazuje się tu innymi kompetencjami, takimi jak kreatywność i innowacyjność? Przecież ściąganie nie jest proste, wymaga nerwów ze stali i pewnego obeznania ze sposobami i metodami oszukiwania. Wśród studentów ściąganie może świadczyć o posiadaniu sprytu, przebiegłości, innowacyjnego myślenia, kreatywności. Która z tych cech jest dominująca? Czy może one wszystkie jednocześnie tworzą nowy wymiar wskazanych kompetencji kluczowych, nowe studenckie ich pojmowanie?

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie zjawiska ściągania z dwóch przeciwnych perspektyw, których osią jest refleksyjność. Na jednej student ściąga bezwiednie, robi to, bo inni robią, racjonalizuje, wypiera. Na drugiej dostrzega, iż współczesne szkoły wyższe są uwikłane w szereg problemów organizacyjnych, które warunkują to, w jaki sposób on musi się uczyć. Poddaje to refleksji i dochodzi do wniosku, że potrzebne są tu pewne kreatywne i innowacyjne działania, aby móc sprostać wymaganiom. Takim działaniem może być ściąganie.

### **Refleksyjność, kreatywność, innowacyjność w myśleniu**

Proces myślenia jest procesem aktywnym, w którym umysł osiąga wyższy poziom swego funkcjonowania poznawczego, aby (najczęściej) rozwiązać problem. W zakresie myślenia niezwykle istotną czynnością jest podejmowana refleksja. Definicja wskazana w *Encyklopedii Pedagogicznej XXI wieku* podaje, że jest to *czynność umysłu polegająca na ujmowaniu lub tylko uświadamianiu własnych aktów <w tym samej refleksji> w aspekcie ich istnienia, zawartości, struktury i przebiegu* (Chudy 2006, s. 69). Refleksja skupia się na zrozumieniu (także siebie), różnych działań, świata. Za K. Polakiem można wskazać, że *z refleksją mamy do czynienia wtedy, gdy umysł jest w stanie wątpliwości, wahania, swoistego zakłopotania. To stan naturalny zawsze wtedy, gdy człowiek próbuje ogarnąć i zrozumieć siebie, swoje działanie w kontekście otaczających go okoliczności* (Polak 1999). Jak wskazuje J. Dewey, początkiem refleksji jest wątpliwość, z której wyłaniają się problemy poddawane selekcji i sprzyjające znajdowaniu odpowiedniego rozwiązania (Dewey 1988). Dla W. Chudego refleksja jest podstawą konstruowania samoświadomości, pewną bazą poznania siebie i świata (Chudy 2006).

Refleksja nie jest pospieszna, ale stanowi pewien proces organizujący wysiłek intelektualny i polega na zastanawianiu się, analizie, wnioskowaniu. To D. Schön (1983) wskazał, że, aby rozwiązywać realne problemy potrzebna jest właśnie refleksja. Rozważanie różnych przyczyn, możliwości, poszukiwanie konsekwencji jest działaniem refleksyjnym, które w dużej mierze opiera się na łączeniu wiedzy ze zdobytą wcześniej praktyką. Aby to osiągnąć potrzebna jest postawa pewnej umysłowej otwartości. Szczególnie refleksja przeżywaniowa jest *wewnętrznym sądem praktycznym, stanowi ostateczne kryterium ludzkiego czynu – sumienie* (Chudy 2006, s. 68).

Należy nadmienić, że refleksja i refleksyjność nie są pojęciami tożsamymi, gdyż refleksyjność jest *zdolnością do analizowania uzyskiwanych doświadczeń oraz włączania nowych danych, informacji, wiedzy do posiadanych struktur poznawczych i tworzenia nowych powiązań wiedzy z działaniem* (Hejnicka-Bezwińska 2008, s. 502). W tym zakresie nacisk kładzie się na umiejętność dokonania namysłu lub analizowania. Stąd też przeciwstawną formą myślenia jest rutynowość, bezrefleksyjność, impulsywność.

Wielu psychologów, a wśród nich M. Kielar-Turska dostrzegają, że *pod wpływem refleksji nad sobą rozwijają się procesy metaloznawcze* (Kilera-Turska 2002, s. 313–314). Gilda Waisburd uznaje refleksyjność obok innych cech myślenia<sup>1</sup> za podstawę kreatywności (Waisburd 1996). Kreatywność jako zdolność wymaga pewnego minimum inteligencji, a dopiero później jest uzależniona od stylu poznawczego, osobowości, poziomu motywacji itp. (Drozdowski i in. 2010). Dostrzegając też, że myślenie kreatywne jest zorientowane na rzeczy nowe, nieodkryte (Reber 2002), to mimo wszystko dotyczy stosowania pewnych analogii, czyli *przeniesienia rozwiązań z jednej dziedziny do drugiej dzięki wykorzystaniu podobieństwa sytuacji problemowych lub gotowych pomysłów* (Nęcka 2001, s. 389). Analizując takie ujęcie kreatywności, można wskazać, że nie ma kreatywności bez refleksyjności.

Kreatywność jako cecha mentalna, pewna dyspozycja osobowościowa jest zdolnością człowieka do generowania nowych idei, rzeczy, działań. Często używa się terminu innowacyjność synonimicznie z terminem kreatywność. Jednakże są one sobie bliskie, ale nie bliskoznaczne. Innowacyjność rozumie się jako *zestaw wewnętrznych oraz nabytych predyspozycji jednostki dotyczących kreowania i wdrażania zmian prowadzących do podniesienia efektywności jej działalności* (Drozdowski i in. 2010, s. 20). W tym rozumieniu można innowacyjność uznać za ostatnie stadium umiejętności wprowadzania zmian.

Analizując psychologiczne definicje refleksyjności, kreatywności, innowacyjności należy przede wszystkim wskazać, że ich podstawą jest proces myślenia. Bez odpowiedniego rozwoju procesów poznawczych i samej sprawności myślenia niemożliwy jest rozwój tych zdolności. Dostrzegając właściwości poszczególnych etapów rozwoju poznawczego można okres adolescencji uznać za kluczowy dla rozwoju refleksyjności, gdyż to w tym czasie myślenie staje się operacyjno-formalne, a procesy analizy, syntezy i wyciągania wniosków coraz sprawniejsze. Potwierdza to M. Kielar-Turska:

*Rozwój operacji formalnych prowadzi do pojawienia się takich właściwości myślenia dorastających, jak refleksyjność, krytycyzm, metaforyczne ujmowanie zdarzeń, niezależność od sądów innych osób, formułowanie własnych opinii. Cechy te z jednej*

<sup>1</sup> Inne cechy osób kreatywnych to: elastyczność, płynność, szczegółowość, radzenie sobie z problemami, całościowe podejście do problemu, dociekliwość, rozumienie potrzeb innych osób, ciekawość, niezależność w myśleniu, orientacja na działanie, koncentracja uwagi, wytrwałość, zaangażowanie, poczucie humoru.

*strony umożliwiają refleksje nad własnym myśleniem, z drugiej zaś – uczestniczenie w dyskusjach. Młodzi krytycznie ustosunkowuje się do przedstawionych sądów, prezentuje własne stanowisko, jest zdolna do zmiany własnych sądów pod wpływem rzeczowej, racjonalnej argumentacji* (Kielar-Turska 2003, s. 313–314).

Refleksyjność jako zdolność do zastanowienia jest kluczem dla kreatywności i innowacyjności. Pozwala na rozwój krytycznego myślenia, niezależności, ale także pozwala mieć własne zdanie i brać udział w dyskusjach w sposób asertywny. Przy tym refleksyjność wspomaga zmianę, a nie uparte trwanie przy swojej racji. Studenci, mający już za sobą okres adolescencji, powinni wykazywać się prawidłowo rozwiniętymi procesami myślenia opartymi na refleksji. Jednak, jak wskazuje E. Langer na podstawie prowadzonych przez 35 lat badań, bezrefleksyjność lub bezmyślność są zjawiskiem powszechnym (Langer 2012). Uleganie naciskom innych osób i podporządkowywanie się im w sposób bezrefleksyjny, automatyczny może prowadzić do szeregu niekorzystnych skutków. Jak zauważa W. Woronowicz *nieuzasadniony upór, aby postępować konsekwentnie przy raz podjętych sądach i decyzjach, jest wygodny, gdyż zwalnia od myślenia, czyli dla niektórych wyczerpującego wysiłku, więc dokonywania nowych wyborów* (Woronowicz 2001, s. 87–88). Takie automatyczne i bezrefleksyjne funkcjonowanie uruchamia gotowe, wcześniej ukształtowane wzorce zachowania.

Dlaczego część osób ulega naciskom w sposób bezwolny, bezrefleksyjny, bezmyślny? Czy wynika to z lęku przed tym, do czego mogłoby doprowadzić myślenie i refleksyjność? Czy może ulegają sile autorytetu? Może innym wyjaśnieniem jest odczuwana presja grupy? Czy tak jest łatwiej, prościej?

Przy analizie bezrefleksyjności pomocne może być opisanie zjawiska konformizmu. Jest ono definiowane jako *pewnego rodzaju zmiana w zachowaniu na skutek rzeczywistego bądź wyobrażonego wpływu innych ludzi* (Aronson, Wilson, Akert 1997, s. 267). Można wyróżnić konformizm informacyjny, w którym informacja o pożądanym zachowaniu jest czerpana z tego, jak zachowują się inni. Istnieje jednak konformizm normatywny, który „działa” w sposób bardziej subtelny, kiedy człowiek podporządkowuje się grupie, bo nie chce być odrzucony, ośmieszony. Nie zawsze jest to proces świadomy i celowy.

Jeśli człowiek jest częścią jakiejś grupy, to świadomie lub nie decyduje się na podporządkowanie zasadom w niej panującym. To grupa określa, jakie zachowania są dopuszczalne, jakie niepożądane. Wszelkie reguły są w psychologii nazywane normami grupowymi. Aby być w grupie, trzeba ulec pewnemu normatywnemu wpływowi społecznemu. Bez zastosowania się do tych reguł nie ma mowy o pełnej akceptacji, o sympatii grupy, aprobachie, poczuciu przynależności i spójności. Co ciekawe, aby ulec temu wpływowi normatywnemu, nie trzeba akceptować tych reguł, a czasem nawet o nich wiedzieć, a i tak ulegać pokusie podporządkowania się. Każdy członek, który złamie normę grupową może spotkać się z oburzeniem, irytacją, rozczarowaniem innych osób, próbami przekonania, że dane zachowanie (wykraczające poza normy grupy) jest złe, a na końcu z odrzuceniem. Cena za bycie sobą jest często wysoka i sprawia, że osoba zostaje odseparowana od grupy.

Człowiek, bez względu na wiek, funkcjonuje zawsze w jakiejś grupie. Początkowo jest to grupa rodziny, grupa zabawowa, klasa szkolna, paczka przyjaciół, koledzy z pracy, bliższa i dalsza społeczność. Wiele norm jest wypełnianych bez uświadomienia ich sobie, są realizowane bezrefleksyjnie, bez zastanowienia, „tak jest i już”. W takiej sytuacji człowiek działa jak na „automatycznym pilocie”, bez zbędnego myślenia wykonuje czynności. Takie zachowanie można nazwać bezrefleksyjnym konformizmem (Woronowicz 2001). Dzięki niemu człowiek zyskuje na czasie i nie musi tracić energii na myślenie o oczywistych czynnościach, jak zakładanie butów, otwieranie drzwi. Jest to na co dzień niezwykle pomocy mechanizm. Jednakże ten sam proces może sprawić, że w momencie zagrożenia lub podczas wyboru wątpliwego moralnie sytuacja zostanie potraktowana bezrefleksyjnie, w sposób nawykowy, bez zastanowienia. Taki „owczy pęd” może skutkować złymi wyborami, które zaważą na całym życiu. Dodatkowo ludzki umysł wytworzył szereg mechanizmów obronnych (Antoszewska 2010), aby nie dopuścić do siebie myśli, że ten bezrefleksyjny konformizm sprawił komuś lub jemu samemu ból. Takim mechanizmem jest na przykład racjonalizacja, przeniesienie, wyparcie, wycofanie, tłumienie, zaprzeczanie, regresja (McWilliams 2009).

### **Bezrefleksyjni ściągający?**

Terminologia związana ze ściąganiem nie jest wyraźnie doprecyzowana, a w literaturze funkcjonuje wiele określeń o szerszym i węższym zakresie. Nieuczciwość studencka (także uczniowska) jest wyrazem szerszego zjawiska społecznego, w które wpisuje się ściąganie, plagiat i najwęższe zjawisko oszustw egzaminacyjnych. Najogólniej nieuczciwość studentów można opisać jako ich działalność opartą na kłamstwie, kradzieży, oszustwie w celu napisania pracy zaliczeniowej, zaliczenia sprawdzianu, uzyskania dobrego lub uniknięcia złego stopnia. W tym zakresie mieszczą się także: wykradanie poprzednich wersji egzaminów, przynoszenie fałszywych zwolnień lekarskich, okłamywanie wykładowcy, zlecenie napisania pracy zaliczeniowej/dyplomowej. Innymi słowy student robi wszystko, aby oszukać wykładowcę i uczelnię. Beata Bielska określa te zachowania szerzej jako kulturę nieuczciwości studenckiej. Opisuje je jako „utrwalone i przekazywane wartości, normy, postawy i wzory zachowań studentów wiążące się ze stałym, powszechnym przyzwoleniem na łamanie norm oficjalnych dotyczących pełnienia roli społecznej studenta” (Bielska 2015, s. 9).

W węższym zakresie, praktyki związane z nieuczciwymi działaniami podczas sprawdzianów i przy oddawaniu prac domowych, nazywa się ściąganiem. Ten termin obejmuje zarówno posługiwanie się niedozwolonymi materiałami (ściągami) podczas egzaminów, jak i przepisywanie prac zaliczeniowych od kolegi lub z Internetu, współpracę między sobą. G.J. Cizek zjawisko posługiwania się ściągami określa ogólnym terminem oszustwa egzaminacyjnego, które definiuje jako *skryte posługiwanie się informacją uzyskaną z innych źródeł niż własna wiedza i praca* (Cizek 1999). B. Niemierko doprecyzowuje tę definicję i stwierdza, że oszustwo

podczas egzaminu to *ukryte posługiwanie się informacją uzyskaną z innych źródeł niż własna wiedza i praca, dokonany w celu uzyskania pożądanego wyniku egzaminu* (Niemierko 2006, s. 1).

Nieuczciwość, oszustwo, plagiat to słowa brzmiące ostro, groźnie, pachnące karą, zachowaniem niewłaściwym. Natomiast ściąganie jest lekkie, urocze, czasem śmieszne. Już samo posługiwanie się tym czy innym słowem implikuje pewne skojarzenia, przyjęcie jakiejś perspektywy, postawy wobec zjawiska. W języku angielskim funkcjonuje jedno słowo na określenie wymienionych wyżej zjawisk, jest to *cheat* (z ang. oszustwo). Stosuje się w odniesieniu do oszukiwania podczas egzaminu, podczas pisania pracy i oszukiwania najbliższych osób, do zdrady. W języku polskim i w polskiej kulturze mamy tendencję do nazywania rzeczy łagodniej niż są one w rzeczywistości. Stąd ściąganie zamiast oszustwo i odpisywanie zamiast plagiat.

W zakresie różnych odmian i form ściągania można wymienić dwa zasadnicze. Pierwszy to korzystanie z różnych „pomocy naukowych” podczas sprawdzianów. Takie pomoce mogą mieć formę małych kartek (ściągi), ale także zapisu elektronicznego. Druga forma to współpraca z innymi studentami, czyli podpowiadanie, otrzymywanie ściąg od innych, zastępstwo podczas egzaminu. Pomiędzy tymi formami znajduje się posługiwanie się pracą innej osoby, czyli plagiat. Student ściąga z Internetu lub przepisuje od kogoś pracę domową, zaliczeniową.

Ściąganie nie jest domeną studentów, ale jest powszechne już w szkole podstawowej. Z badania przeprowadzonego przez Centralną Komisję Egzaminacyjną w 2003 roku na grupie prawie 2,5 tysiąca uczniów wynika, że 80% uczniów ściąga, jeśli ma taką możliwość. W tej grupie co czwarty ściąga zawsze (*Uczciwość egzaminacyjna...*). Badania K. Kobierskiego pokazały, że ściąga prawie 90% uczniów gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, a tylko 11% tego nie robi. Podawane powody ściągania to: niewiedza, chęć uzyskania lepszej oceny, lenistwo, brak czasu na naukę (Kobierski 2006). Kolejne badania prowadzone przez serwis Zadane.pl na grupie 6,5 tysiąca uczniów potwierdzają, że 90% uczniów ściąga (*Uczciwość w szkole...*).

W okresie studiów odsetek ściągających nie zmniejsza się, najwidoczniej według zasady: *czym skorupka za młodu...* Badania Agnieszki Gromkowskiej-Melosik pokazują, że tylko 7% studentów przyjmuje wobec ściągania i ściągających wyraźnie negatywną postawę (chęć usuwać ich z uczelni), a 20% uznaje je za karygodne. Pozostali ujmują ściąganie w ramy pewnej pragmatycznej etyki moralnej i uznają, że jest to sposób na przetrwanie na studiach lub wynika z braku czasu (Gromkowska-Melosik 2007). Z kolei B. Bielska i M. Hoffman prezentują wyniki badania, z którego wynika, że 76% studentów ściąga w ogóle, najczęściej na kolokwiah (62%), ale dopuszczają się także plagiatu prac zaliczeniowych (co trzeci student co najmniej raz, a 15% regularnie) (Bielska, Hofmann 2013). Gromkowska-Melosik już w 2006 roku doszła do prostego wniosku: *ściąganie i splagiatowanie poddane zostało w polskiej rzeczywistości akademickiej (...) procesowi*

*naturalizacji i normalizacji, stały się integralną częścią codziennego życia szkoły* (Gromkowska-Melosik 2007, s. 78).

Przytoczone wyniki badań o mniejszym lub większym zasięgu udowadniają, że w polskich szkołach wyższych ściąganie jest powszechne. Studenci, kiedy tylko mogą, korzystają ze ściąg, podpowiedzi, a wszelkie próby donosicielstwa są wyraźnie potępiane. Ściąganie jest pojmowane przez uczniów jako wyraz solidarności, forma walki z systemem i z własnymi słabościami. W tym wypadku sumienie uczniów nie ma znaczenia, gdyż albo nie chcą otrzymać złej oceny albo chcą otrzymać dobrą (zob. Łozińska 2016). Dodatkowo ściąganie stało się normą grupową, a uczniowie wyraźnie przyzwyczaili się do tego sposobu funkcjonowania na egzaminach. Analizując wskazane badania, można dojść do wniosku, że uczniowie wyraźnie racjonalizują swoje zachowanie (zdają się myśleć: *jest za dużo materiału, nie mogłem się nauczyć*), ujmują je w ramy pomocy innym (*pomagam koledze w potrzebie, bo może on mi też kiedyś pomoże*), uznają to za coś normalnego (*wszyscy ściągają*) lub obojętnego (*jak ktoś chce ściągać, to niech ściąga, mi nic do tego*), wypierają (*przecież to nic złego, a nauczyciele udają że nie widzą*), przekierowują lub odsuwają od siebie odpowiedzialność (*nie rozumiem materiału, nauczyciel nie potrafi wytłumaczyć*).

W. Andrukowicz analizując rzeczywistość szkolną, wyraźnie wskazuje na powtarzający się mechanizm bezrefleksyjnego powielania gotowej wiedzy. Uczniowie przychodzą do szkoły, dostają materiał do nauczania i „wkuwają” go na pamięć. Są wspierani w tym przez nauczycieli, którzy dodatkowo utwierdzają ich w iluzji nauczania według programu nauczania (Andrukowicz 2011). Nic więc dziwnego, że student przyjmujący taką bezrefleksyjną postawę z łatwością podporządkowuje się szkolnym normom, także w zakresie ściągania. W końcu wszyscy ściągają, wszyscy do tego zachęcają (nawet rodzice), a próby bycia uczciwym spotykają się z naturalną w tym wypadku reakcją grupy chroniącej swoje normy, czyli negacją, potępieniem, odrzuceniem. Czyż nie słyszeliśmy jak z pewną pogardą lub prześmiewczo traktuje się „kujonów”?

### **„Refleksyjni, bo kreatywni i innowacyjni?”**

Można jednak spojrzeć na ściąganie z innej, odmiennej perspektywy. Być może studenci ściągając wykazują się wysoce rozwiniętą refleksyjnością? Z badań przytoczonych w niniejszym artykule wynika, że studenci wyraźnie dostrzegają i przyznają się bez skrępowania do ściągania, nie widzą w tym niczego złego, jest to dla nich normalne. Być może świadczy to o ich gruntownym przemyśleniu tego, co i jak robią w uczelniach. Skąd tak interesujący fenomen solidarności wśród ściągających studentów? Tworzące się koalicje przeciwko wykładowcy i tym samym przeciwko całemu systemowi, być może udowadniają jak głęboko brać studencka przeanalizowała sytuację, w jakiej się znajduje i postanowiła podjąć kroki. Współczesna uczelnia staje się maszyną edukacyjną, nastawioną na „produkcję” studentów, dyplomów. Cierpi na tym jakość nauczania. Schematyzm,

encyklopedyzm i przeładowanie współczesnego programu nauczania, nie sprzyjają uczciwości studentów. Wykładowca ma do zrealizowania pewne zadania, ale studenci chcą być od niego sprytniejsi, nie godzą się na bycie „szczurami wyścigowymi”. Sposobem na jego przechytrzenie jest ściąganie, jest formą obrony przed tyranią encyklopedyzmu oraz uczeniem się rzeczy, które nigdy potem nie będą przydatne. W badaniach Gromkowskiej-Melosik (2007) 70% studentów wskazało, że ściąga, bo musi jakoś przetrwać!

Jako dowód na to, że studenci w sposób refleksyjny podchodzą do swojego miejsca w szkole, może świadczyć poziom ich kreatywności i innowacyjności w zakresie wymyślania coraz to nowych sposobów na ściąganie. Ich specjalizacja w zakresie robienia coraz mniejszych ściągawek oraz poszukiwania miejsc do ich ukrycia, często przekracza wyobraźnię nauczyciela. Potrafią wymyślać najróżniejsze sposoby niewerbalnej komunikacji podczas sprawdzianu (za pomocą gestów, mimiki i ruchów głową). Wraz z postępem technologicznym uczniowie wykorzystują różne gadżety: długopisy z ukrytą skrytką, znikającym tuszem, słuchawki bezprzewodowe, telefony komórkowe, najnowsze smartwatche. Sposobów jest bardzo dużo, a nauczyciele często nie nadążają w wymyślaniu metod zapobiegawczych.

## Podsumowanie

Studenci jako bezrefleksyjni konformiści akceptujący ściąganie jako metodę „radzenia sobie” z rzeczywistością szkolną? Czy też świetnie zdający sobie sprawę z wymagań stawianych przez środowisko akademickie i stosujący kreatywne i innowacyjne formy ściągania? Która z postaw jest charakterystyczna dla dzisiejszych studentów? I gdzie w tym wszystkich jest etyka, życie zgodne z moralnymi zasadami?

Wydaje się, że historia zatoczyła koło: najpierw ściąganie było formą walki z jarzmem programu nauczania i ogólnie pojętą praktyką kształcenia (schematycznego, encyklopedycznego), uczniowie i studenci stawiali się coraz sprytniejsi, kreatywni, innowacyjni, bo dostrzegali, że są w pewien sposób „uwięzieni” w tej rzeczywistości. Ten sposób na walkę z systemem nie przynosił jednak efektów, bo był sposobem nie negującym lub buntującym się przeciwko zastanemu systemowi, ale wpisującym się w niego i tym samym potwierdzającym jego słuszność. Czyż coraz lepsze wyniki na egzaminach nie świadczą o dobrym działaniu systemu? A któż doszukiwałby się, że to dlatego, że wszyscy ściągali? Jednak z czasem to ściąganie stało się powszechne, normalne i wpisało się lub „wżarło” w rzeczywistość uczelni. A jak przystało na studentów i ich kreatywne umysły, przyjmuje coraz to nową postać.

Moje rozważania chciałabym jednak pozostawić bez jednoznacznej odpowiedzi. Zdaje się, że z czasem ściąganie ewoluowało: od refleksji i dostrzeżenia konieczności walki z systemem kształcenia, przez poszukiwanie coraz to nowych sposobów na oszukiwanie, aż po pełne rozpowszechnienie się ściągania, wpisanie

go w normy społeczne i przyzwolenie na nie przez praktycznie wszystkich uczestników procesu nauczania. Studenci zdają się nie dostrzegać etycznego wymiaru ściągania, gdyż niezwykle rzadko w badaniach pojawiają się kategorie etycznej oceny tego zjawiska. Być może także odsuwają od siebie takie postrzeganie ściągania, bo musieliby jednoznacznie określić siebie jako nieuczciwych (zob. Łozińska 2016).

Pomimo to fenomen ściągania we współczesnych uczelniach wymaga dalszych, gruntownych badań i analiz. Tym bardziej że nie dotyczy tylko studentów, ale przenosi się z poprzednich szczebli edukacji i życia społecznego: od podstawówki, poprzez szkoły średnie, studia wyższe, aż do codziennej pracy. Czyż współczesny Polak nie ściąga z Internetu filmów nielegalnie? Nie korzysta z firmowego ksero dla własnego użytku? Nie jeździ służbowym samochodem w dni wolne od pracy?

### Bibliografia

1. Andrukowicz W. (2011), *Teorie i praktyki nauczania w ujęciu komplementarnym*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 4(56), s. 7–26.
2. Antoszevska N. (2010), *Mechanizmy obronne w ujęciu psychoanalitycznym*, „Wrocławskie Studia Erazmianskie, Zeszyty Studenckie”, (red.) M. Sadowski, P. Szymaniec, Wrocław, s. 114–130.
3. Aronson E., Wilson D.T., Akert M.A. (1997), *Psychologia Społeczna. Serce i Umysł*, Poznań.
4. Bielska B., Hoffman M. (2013), *Jak wykiwać system? Raport z badania na temat ściągania i plagiatowania*, Toruń, [http://www.academia.edu/5120451/Beata\\_Bielska\\_i\\_Martyna\\_Hoffman\\_Jak\\_wykiwa%C4%87\\_system\\_Raport\\_z\\_badiana\\_na\\_temat\\_%C5%9Bci%C4%85gania\\_i\\_plagiatowania](http://www.academia.edu/5120451/Beata_Bielska_i_Martyna_Hoffman_Jak_wykiwa%C4%87_system_Raport_z_badiana_na_temat_%C5%9Bci%C4%85gania_i_plagiatowania), dostęp w dn. 21.12.2016 r.
5. Chudy W., (2006), *Refleksja*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Tom V, s. 69–72.
6. Cizek G.J. (1999), *Cheating on tests. How to do it, detect it, and prevent it*, Erlbaum, Mahwah, [za:] B. Niemierko, *Jawne i ukryte błędy pomiaru dydaktycznego*, [w:] B. Niemierko, M.K. Szmigel (red.), *Regionalne i lokalne diagnozy edukacyjne*, PtDe, Kraków 2012, s. 37–50.
7. Dewey J. (1988), *Jak myślimy*, Warszawa.
8. Drozdowski R., Zakrzewska A., Puchalska K., Morchat M., Mroczkowska D. (2010), *Wspieranie postaw proinnowacyjnych przez wzmacnianie kreatywności jednostki*, Warszawa.
9. Górczyńska D. (2005), *Ściąganie szkolne jako pedagogiczny problem moralny* – nieopublikowana praca magisterska. Instytut Pedagogiki, Gdańsk, s. 66, [za:] M. Groenwald, *Oszustwo egzaminacyjne jako moralny problem diagnostyki edukacyjnej*, „Biuletyn Badawczy” CKE Egzamin, 2006, nr 7, [https://www.cke.edu.pl/images/stories/biul\\_7a.pdf](https://www.cke.edu.pl/images/stories/biul_7a.pdf), dostęp w dn. 09.02.2017 r.
10. Gromkowska-Melosik A. (2007), *Ściagi, plagiaty, fałszywe dyplomy*, Gdańsk.
11. Hejnicka-Bezwińska T. (2008), *Pedagogika ogólna*, Warszawa.
12. Kielar-Turska M. (2003), *Rozwój człowieka w pełnym cyklu życia*, [w:] J. Strealu (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, Tom 1, Sopot, s. 313–314.
13. Kobierski K. (2006), *Ściąganie w szkole. Raport z badań*, Kraków.

14. Konarzewski K., *Jak walczyć ze ściąganiem na egzaminie zewnętrznym?* „Biuletyn Badawczy” CKE Egzamin, 2006, nr 7, [https://www.cke.edu.pl/images/stories/biul\\_7a.pdf](https://www.cke.edu.pl/images/stories/biul_7a.pdf), dostęp w dn. 09.02.2017 r.
15. Langer E. (2012), *Czy ludzie myślą?*, „Charaktery”, nr 3, s. 50.
16. Łozińska M. (2016), *Studenci oszukują system, czy system oszukuje studentów? Perspektywy uczciwości wśród studentów na przykładzie zjawiska plagiatyzmu*, „Pedagogika Szkoły Wyższej”, nr 1, s. 111–124.
17. McWilliams N. (2009), *Diagnoza psychoanalityczna*, Gdańsk.
18. Nęcka E. (2001), *Twórczość*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*. (red.) J. Strelau, Tom 2, Gdańsk, s. 796
19. Niemierko B. (2006), *Oszustwo egzaminacyjne*, Materiały z XII Konferencji Diagnostyki Edukacyjnej, Lublin, 9–11 października 2006.
20. Polak K. (1999), *Indywidualne teorie nauczycieli. Geneza, badanie, kształcenie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
21. Reber A.S. (2002), *Słownik psychologii*, Warszawa.
22. Schön D. (1983), *The Reflective Practitioner*, New York.
23. *Uczciwość egzaminacyjna przyszłych „nowomaturzystów”*, Wyniki badań Pracowni Ewaluacji CKE z września 2003 r., „Biuletyn Badawczy” CKE Egzamin, 2006, nr 7, s. 94–103, [https://www.cke.edu.pl/images/stories/biul\\_7a.pdf](https://www.cke.edu.pl/images/stories/biul_7a.pdf), dostęp w dn. 09.02.2017 r.
24. *Uczciwość w szkole* (2011), Raport Zadane.pl, Warszawa.
25. Waisburd G. (1996), *Creatividad y transformaciones*. Trillas, Mexico 1996, [za:] J. Korkosz-Gębska, *Kreatywność i innowacje w zarządzaniu nowoczesnym przedsiębiorstwem*, Tom II, Warszawa 2014, s. 960–961.
26. Woronowicz W. (2001), *Dydaktyka wobec wpływu społecznego*, [w:] *Edukacja jutra. VI Tatrzańskie Seminarium Naukowe*. (red.) K. Denek, T. Zimny, Częstochowa, s. 87–88.

**Reflective or unreflective attractiveness students?  
Attempt to read the different meanings of the cheating phenomenon**

**Key words:** cheating, plagiarism, academic dishonesty, reflection, reflectivity, creativity, innovation.

**Summary:** The article discusses issues related to the phenomenon of cheating and plagiarism in modern universities. It describes the determination of terminology, the scale of cheating, and some conditions. The article, however, focuses on the phenomenon of cheating in regard to key competences, resulting from the efficiency of thought processes, such as reflexivity, creativity and innovation. By clarifying these concepts and placing them on an axis of no-reflexivity to reflexivity, and then on axis of creativity and innovation, theoretical analysis of where on those axis cheating students are, was made. This article discusses cheating students as both: thoughtless conformists, as well as reflective and creative people who decide to cheat.

Dane do korespondencji:

**mgr Monika Łozińska** – doktorantka Uniwersytetu Szczecińskiego  
e-mail: [monika.b.lozinska@gmail.com](mailto:monika.b.lozinska@gmail.com)

## **Z HISTORII EDUKACJI DOROSŁYCH**

***Małgorzata Stawiak-Ososińska***

### **BY W STOSOWNYM WIEKU BYŁY – WYMAGANIA STAWIANE PIERWSZYM ADEPTKOM SZTUKI POŁOŻNICZEJ**

**Słowa kluczowe:** położnictwo, historia, szkoły dla położnych, dobór uczennic.

**Streszczenie:** Pierwszymi na świecie placówkami kształcenia zawodowego dla kobiet były szkoły położnicze. Pierwsze tego typu placówki pojawiły się w XVII wieku we Francji. Wyposażanie kobiet w niezbędne przy odbieraniu porodów umiejętności miało postać „terminowania” pod okiem wykwalifikowanej położnej. Specyfika zawodu, jaki w przyszłości miały wykonywać uczennice, sprawiła, że na kursy przyjmowane były wyłącznie niewiasty dorosłe, czyli takie, które posiadały już pewne doświadczenie seksualne. Do grona uczennic najchętniej przyjmowano młode mężatki oraz wdowy. Uważano, że wśród uczennic nie powinny znaleźć się panny, gdyż treści podawane podczas asystowania przy porodach mogłyby wywołać u nich zawstydzenie i zażenowanie. Oprócz wieku ważnymi wyznacznikami doboru uczennic było ich „prowadzenie się”, stan zdrowia oraz wyznanie. Wypracowane we Francji kryteria przyjęć do szkoły akuserek były powielane w innych krajach europejskich (także w Polsce), w których tworzone były podobne placówki. Wymogi stworzone w XVII wieku obowiązywały bez większych zmian do końca XIX wieku.

Odbieraniem porodów od zarania dziejów trudniły się kobiety. Przez wiele wieków wykonywały tę usługę bez żadnego przygotowania fachowego. Swoją wiedzę i praktyczne umiejętności położnicze nabywały poprzez osobiste doświadczenie wyniesione z pomagania rodzącym niewiastom, a niekiedy też od swoich matek – akuserek. W wielu sytuacjach ich posługa okazywała się jednak nieskuteczna, gdyż brak elementarnej wiedzy o budowie anatomicznej kobiety, nieprzestrzeganie higieny oraz poleganie na czarach, gusłach i zabobonach przyczyniały się do ogromnej śmiertelności wśród rodzących (Waszyński 2000).

Zmiana tego stanu rzeczy mogłaby nastąpić zapewne wówczas, gdyby wszystkie kobiety zajmujące się odbieraniem porodów zostały odpowiednio do tego przeszkolone. Jednak wobec braku społecznego zainteresowania tym problemem oraz nieprzywiązywaniem większej wagi do położnictwa jako dyscypliny medycznej, utworzenie pierwszej placówki kształcącej przyszłe położne zostało odsunięte

w czasie. Wraz z postępem medycznym, ale też większym zainteresowaniem kwestią pomocy rodzącym niewiastom, zauważono, że śmiertelność okołoporodowa mogłaby znacznie zmniejszyć się, gdyby odbieraniem porodów zajęły się odpowiednio do tego przygotowane osoby (Heimrath 2004). Z uwagi na charakter posługi medycznej uznano, że należy zacząć przygotowywać do tej posługi kobiety. Obecność mężczyzny przy porodzie nie była wówczas społecznie akceptowana, uważano wręcz za nieprzyzwoite dopuszczanie mężczyzn do tak intymnego aktu (Łukaszewicz 2013).

Za pierwszą formę fachowego przygotowania kobiet do odbierania porodów uważa się kursy zorganizowane w XVII wieku w paryskim szpitalu Hotel-Dieu. Początkowo owo przygotowanie miało charakter trzymiesięcznej praktyki odbywanej przy łóżkach rodzących kobiet. Kandydatki do zawodu akuszerki wybierała położna posługująca w szpitalu, zgłaszała te kandydatury do biura szpitala, a po akceptacji przyjmowała pod swoją opiekę (Montazeau, Bethuys 2011–2012). Już wtedy zwrócono uwagę, że ze względu na specyfikę przyszłej pracy do szkolenia nie mogą być przyjęte wszystkie chętne kobiety, ale że należy dokonać odpowiedniej selekcji. Pierwszym warunkiem, jaki musiała spełniać kandydatka, był jej wiek. Nie mogła to być osoba zbyt młoda, ale też i zbyt stara. Musiała być dojrzała płciowo i najlepiej zamężna. Nie mogła być panną. Stan cywilny uczennicy miał tu ogromne znaczenie. Uważano, że nauczanie o porodach może być skierowane jedynie do niewiast mających już jakąś wiedzę (zdobytą poprzez osobiste doświadczenie) dotyczącą wyglądu części rozrodczych męskich i żeńskich, sposobu zapłodnienia (obcowania małżeńskiego), przebiegu porodu, opieki nad niemowlęciem. Mówienie i pokazywanie porodów nieświadomym i niedoświadczonym dziewczętom mogłoby wywoływać u nich jedynie niepotrzebne zażenowanie i zawstydzenie (Maitre 2013). Za najlepszy materiał na akuszerki uznawano młode mężatki i wdowy. Wynikało to stąd, że rokowały one szybkie opanowanie przeznaczonej dla akuszerki wiedzy oraz to, że po zakończeniu nauki długo będą pracowały zawodowo. Niechętnie widziano starsze kobiety, które często były zmęczone i trudniej było je przekonać do stosowania w praktyce nowoczesnych jak na owe czasy sposobów pomagania rodzącym (Gélis 1977). Z uwagi zaś na to, że w omawianym czasie kobieta była całkowicie zależna od mężczyzn, wymagano, by kandydatka przyniosła na piśmie zaświadczenie (zgodę) od męża zezwalającego żonie na uczęszczanie na kurs do szpitala oraz świadectwa o niekaralności, wydanego przez miejscowego lekarza. Wśród uczennic preferowane były katoliczki (Maitre 2013).

Pierwsze kobiety były przyjęte do terminu – *apprentisse* – około 1630 roku. Najpierw była to jedna uczennica, później były dwie, trzy i ostatecznie cztery. Ograniczenie liczbowe wynikało stąd, że podczas tego krótkiego szkolenia każda z terminatorok musiała prawidłowo przyjąć trzy lub cztery porody. Wobec braku kobiet, które zdecydowały się odbyć poród w szpitalu szkolenie takie można było zapewnić tylko niewielkiej liczbie niewiast. Nauczanie odbywało się przy łóżkach

położnic i było prowadzone wspólnie dla przyszłych lekarzy i położnych. Z uwagi na to, że porody miały miejsce o różnych porach dnia i nocy, uczennice zobowiązane były do dyżurów. Kiedy rozpoczynała się akcja porodowa wzywani byli wszyscy słuchacze. Bezwzględnie wymagano obecności wszystkich adeptów położnictwa w przypadku porodów skomplikowanych, podczas których objaśniano, jak należy postępować, uczono stawiania diagnozy i wyciągania wniosków. Całe kształcenie miało charakter praktyczny. Na zakończenie cyklu nauki każda z kobiet odbywających owo szkolenie, musiała udowodnić nabytą wiedzę i umiejętności przed specjalnie do tego celu powołaną komisją, składającą się z wyznaczonych do przeprowadzania egzaminów lekarzy (Montazeau, Bethuys 2011–2012).

Pozytywne efekty, jakie przyniosło przeszkolenie tych pierwszych, nielicznych kobiet, stały się bezpośrednią przyczyną oficjalnego ustanowienia przez króla Francji Ludwika XIV w 1670 roku kursów dla położnych. Osobą odpowiedzialną za szkolenie w pierwszych latach istnienia instytucji była Marguerite du Terre, która pełniła tę funkcję do 1686 roku. Długoletnia praca położnej i jednocześnie mistrzyni-nauczycielki zaowocowała wypracowaniem pewnych standardów w przyjmowaniu uczennic na kursy. Marguerite du Terre zauważyła, że nie wszystkie uczennice łatwo przyswajają wiedzę, a na poziom ich przygotowania do pracy zawodowej wpływają różne czynniki, m.in. ich sposób bycia, zdrowie, wiek itp. Doświadczenia wyniesione z pracy nauczycielskiej posłużyły do wypracowania kanonu wiedzy, którą powinna obowiązkowo przyswoić każda z kursantek (spisała go w formie podręcznika dla przyszłych położnych – „*Instruction familière et utile aux sages-femmes, pour bien pratiquer les accouchemens, faite par demandes et réponses*”, pierwsze wydanie tej książki miało miejsce w 1677 roku)<sup>2</sup> (Montazeau, Bethuys 2011–2012). Stały się jednocześnie podstawą do sformułowania wymagań, jakie spełniać powinny przyszłe uczennice akuszerii. Na kursy położnicze zdecydowano się przyjmować kobiety w przedziale wiekowym 25–55 lat. Pierwszeństwo miały mieć młode bezdzietne mężatki lub wdowy, które miały już dorosłe dzieci. Taki warunek podyktowany został tym, że posiadanie rodziny, a przede wszystkim małych dzieci wiązało się z pewnym ograniczeniem dyspozycyjności akuszerki, co z kolei przekładało się na jakość jej posługi (Gélis 1977). Od kandydatek zaczęto też wymagać dostarczenia trzech zaświadczeń. Pierwsze miał wydawać kapłan będący proboszczem parafii, z której pochodziły, uznawane za moralnego strażnika lokalnego społeczeństwa. Miało to być zaświadczenie o moralnym prowadzeniu się. Wymóg ten wiązał się prawdopodobnie z tym, że każda wykwalifikowana akuszerka powinna w razie zagrożenia życia ochrzcić „z wody” noworodka, a niewskazane było, by ten święty sakrament mogła sprawować osoba

<sup>2</sup> Marguerite du Terre miała świadomość, że z podręcznika tego nie będą korzystały uczennice, które pochodziły z nizin społecznych i były analfabatkami. Książka była jednak doskonałą pomocą dla nauczyciela. Treści w niej zawarte ułożone były w formie pytań i odpowiedzi – rozmowy mistrza z uczniem. Podczas nauczania nauczyciel odczytywał lub zadawał pytanie i do skutku ćwiczył z uczennicami na pamięć gotowe zapisane w podręczniku odpowiedzi (Montazeau, Bethuys 2011–2012, s. 9–10).

o wątpliwej reputacji. Drugie zaświadczenie miał wydać miejscowy lekarz poświadczający tym samym dobry stan zdrowia kandydatki. Uważano bowiem, że słabe, chorowite niewiasty nie sprostają wyzwaniom związanym z pracą położnej, wiążącą się z częstym przemieszczaniem się na znaczne odległości. Trzeci dokument miał poświadczać fakt, że przyszła uczennica nigdy wcześniej nie była karana, a tym samym potwierdzać jej uczciwość i prawość. Każda kandydatka zatem była poddana potrójnej kontroli: królewskiej administracji, Kościoła i chirurgów (Gélis 1977).

Wypracowane we Francji kryteria dotyczące selekcji kandydatek na położne były stosowane także w innych krajach europejskich, w których zakładane były podobne placówki. W Cesarstwie Niemieckim pierwszą placówką przygotowującą przyszłe położne była zorganizowana z inicjatywy Johanna Jakoba Frieda w 1728 roku szkoła w Strasburgu (Lange 2010). Wzorcową placówką dla niemieckiego szkolnictwa położniczego stała się jednak założona w 1751 roku berlińska Charité. Uruchomiono ją w budynku dawnego szpitala wojskowego wybudowanego poza miastem, w którym żołnierze mieli odbywać kwarantannę, a później przekształconego w przytułek dla starców, nędzarzy oraz niezamężnych ciężarnych (określanych w literaturze jako rozwiązłe) kobiet. Jednocześnie na mocy postanowienia króla Fryderyka Wilhelma I przy przytułku zorganizowano centrum szkoleniowe dla przyszłych lekarzy wojskowych. Nadzór nad leczeniem i kształceniem objęli dwaj lekarze – chirurg Gabriel Senff, który leczył wszelkie obrażenia zewnętrzne i lekarz Johann Theodor Eller, zajmujący się chorobami wewnętrznymi. Gabriel Senff ukończył studia w Paryżu, gdzie zetknął się z organizowanymi tam kursami dla przyszłych położnych. Obecność młodych kobiet, które odbywały tam porody, spowodowała, że w przytułku na stałe zatrudniono też akuszerkę (Schwittai 2012). Dobre zaplecze materialne instytucji, wykwalifikowana kadra medyczna oraz łatwy dostęp do materiału klinicznego przyczyniły się do zorganizowania przy przytułku szkoły dla *accuchiren*. Pierwsze uczennice prawdopodobnie rozpoczęły naukę w 1751 roku (Schwittai 2012). Od tego w momencie w Niemczech bardzo szybko zaczęło przybywać szkół dla akuszerek; w 1751 powstała szkoła w Getyndze, w 1763 w Kassel, w 1765 w Altonie, w 1766 w Mannheim, a w 1768 w Brunszwiku (Lange 2010). Wysyp szkół dla położnych przyczynił się do wprowadzenia ogólnych przepisów regulujących zasady funkcjonowania tych placówek. W Cyrkularzu dla Monarchii wydanym 10 lutego 1777 roku znalazły się też zapisy zawierające wymagania stawiane przyszłym uczennicom. W myśl tych rozporządzeń kobieta pragnąca w przyszłości zostać akuszerką powinna mieć nienaganą opinię, nieskazitelnie prowadzić się, posiadać odpowiednie cechy fizyczne i psychiczne. Cechy kandydatek powinny być potwierdzone atestami wydawanymi przez powołanych specjalnie do tego celu urzędników lokalnych i powiatowych (miejscowego fizyka i burmistrza), a co do moralnego prowadzenia się – od księdza. Kandydatki musiały być w wieku 18–30 lat, posiadać potrzebną, wymaganą zdolność do zapamiętywania, musiały umieć czytać i pisać, być zdrowe, silne i nie mieć tzw. widocznych mankamentów, czyli braków w fizjonomii zewnętrznej

(defektów skórnych), nie być w ciąży, ponieważ to przeszkadza w dobrych postępach w nauce (Rönne, Simon 1844).

Kiedy zaczęto na ziemiach polskich zakładać pierwsze szkoły babienia skorzystano z rozwiązań stosowanych w innych krajach. Podstawowym kryterium przyjęć był stan zdrowia i wygląd zewnętrzny. Jakub Feliks Michelis pisał, że *nie każda kobieta bez różnicy do odbierania dzieci, czyli na akuszerkę przyuczoną być powinna. Jednym bowiem kształt ciała własnego bywa na przeszkodzie, drugie nie mają żadnego naturalnego pojęcia, inne zaś dla złej obyczajności i towarzystwa cnotliwych i doskonałych akuszerki włączonymi być powinny. W przyszłości więc zwierzchność, która kobiety do nauki położniczej wysyłać będzie powinna na wspomniane przymioty uważać tym lepiej zaś postąpi, gdy w tej mierze zasięgnie zdania fizyków. Akuszerka powinna być niechorowitą lecz zdrową, sił czerstwych, a za tym niezbyt starą, ani też zbyt grubą i tłustą, przykłąknąć bowiem i schylać się byłoby jej trudno, a rodząca na tym niejako cierpieć by musiała, ręce nie powinna mieć duże i niezgrabne, i owszem palce powinny być proste, ręka zaś szczupła, skóra na niej miękka i delikatna, dla czego takie kobiety wystrzegać się powinny robót ciężkich, prania wielkiego itd.* (Michelis 1800, s. 7–8). Takie same wymagania stawiane były w zaborze pruskim, gdzie wskazywano, by przy wyborze zwracać uwagę na to czy kandydatka ma proste, do babienia zdadne członki i żadnych temu przeciwnych chorób (Amtsblatt 1816). W podobnym tonie wypowiadał się Ludwik Perzyna. W swoim dziele położniczym pisał, że kobiety podejmujące naukę w szkołach akuszerskich mają być *rąk szczupłych, palców przydłuższych, a cienkich, kibić w ciełe i zręczność z sprawnością mający, (...) do tej nauki nie są sposobnymi osoby słabowite, chorowite, mdłościom podległe, lękliwe, bojaźliwe, smutne, jako też ani zuchwale, ani okrutne, natrętne, głupowate i grubiańskie, ani się do tego zdadzą osoby otyłe, grube, nieruchawe, bałwanowate, ani ułomne z krzywymi rękami lub palcami, ni garbate, albo skaliczące* (kalekie – przyp. MSO) (Perzyna 1790). Także Mikołaj Mianowski, profesor wileńskiej szkoły akuszerki uważał, że każda chcąca być akuszerką niewiasta powinna odznaczać się *dobrym zdrowiem, ciałem mocnym i nie otyłym, ochędością i trzeźwością, czystością, szczególnie należało zwracać uwagę na ręce kandydatek, by były zawsze czyste, palce od wszelkich wrzodów, wyrosli i brodawek wolne i końce palców doskonale czułe, paznokcie obcięte* (Mianowski 1818, s. 2–3).

Oprócz przymiotów fizycznych zalecane było, by każda kandydatka mogła wykazać się odpowiednimi cechami charakteru i pojętym umysłem. Dobrze widziane w tym fachu były kobiety *skromne, wyrozumiałe, rozsądne, ostrożne, skupione na wykonywaniu obowiązków, rozsądne, stanowcze, religijne, cierpliwe, uprzejme, przyjazne, uczynne, potrafiące zachować tajemnicę* (Mianowski 1818, s. 2–3). J.F. Michelis dodawał, że każda akuszerka powinna mieć *zdrowy rozsądek i pojęcie dobre, a to dla tego, aby mogła naukę sobie przez nauczyciela sztuki położniczej dawaną lub z czytania dobrych w tej materii książek łatwo pojąć i w przypadku zdarzonym takową naukę przystosować i z niej korzystać. A zatem łatwo się domniemać należy, że powinna umieć dobrze czytać, a prawie powinna umieć i pisać a to dlatego, aby w przypadku mogła najbliższemu doktorowi lub chirurgowi opisać stan chorej*

w jakim zostaje po tym aby sobie mogła nakonnotować nadzwyczajne przypadki, które się zdarzą, co wielką jej przynieść może korzyść, nie wspominając jeszcze zdarzeń, które się przytrafić mogą, gdy okoliczności ją przymuszają dawać zaświadczenie na piśmie i innych korzyści, które przynosi umiejętność sztuki pisania (Michelis 1800, s. 8). L. Perzyna wymieniał podobne cechy, którymi miały odznaczać się przyszłe położne. Według niego absolutnie do zawodu nie powinny trafiać osoby leniwe i ospałe oraz *miłośnice trunków jakowychkolwiek*, (które – przyp. MSO) *nie są zdatnymi do tej nauki, ale owszem mają być uczniowie tej nauki przećwiczonymi w pisaniu i w czytaniu, mają być śmiałymi, wesołymi, umysłu przytomnego, pilnymi, czułymi, litościwymi, ludzkimi, cierpliwymi, ciała jako się wyżej mówiło kibitnego i zręcznego, na wszelkie przypadki obrotnego, mają być życia skromnego, pocziwego, honor kochające i bogobojne* (Perzyna 1790). Za ogromny atut kandydatki uznawano, gdy była *charakteru dobrego i życia nieposzlakowanego, życia skromnego, pocziwego, honor kochające i bogobojne* (Perzyna 1790). Uważano, że specyfika zawodu, który mają w przyszłości wykonywać wymaga, *by chrześcijańskie cnotliwe i bez zakąły prowadziły życie, gdy ich zawołają do rodzącej we dnie lub w nocy, powinny chętnie, bez żadnych grymasów i żadnej chęci zysku natychmiast pójść, z chorą łagodnie i bez okazania niecierpliwości postępować, za wcześniej one nie męczyć, lecz czekać przyzwoitego czasu. Nade wszystko zaś powinny się wystrzegać hultajstwa i trunków jako niecnót najobrzydliwszych, jako też najściślej zachować się podług danych sobie przepisów i na to wykonanej przysięgi, a to aby mogła być zawsze na swym sumieniu czystą. Akuszerki przeto, które takowe posiadają przymioty pewnymi być mogą, że będą wszędzie szacowane i nagradzane oraz ziszczą dla siebie u wszystkich rodzących miłość i zaufanie* (Michelis 1800, s. 9–10).

Kolejnym, ważnym kryterium był wiek kandydatki. Ludwik Perzyna pisał, *by nie brać już kobiet podeszłych, takowe bowiem niepojętnymi, a uporczywymi bywać zwykły, nie brać też zbyt młodych, ani panien, lecz które już rodziły, do tego bywają sposobniejszymi, albowiem jak wiele zależy na umiejętnym i zręcznym położnym cyruliku lub takowej kobiecie, każda wie położnica, która z ciężkością i życia niebezpieczeństwem rodziła, gdyż kilkudniowe się męczenie z bólami rodzącymi, aż do zupełnego osłabienia położnicy i dziecka bywa częściej winą odbierającej kobiety, niż przyrodzenia przyczyną* (Perzyna 1790). W szkole warszawskiej za optymalny wiek do podjęcia nauki uznawano okres między 20 a 36 rokiem życia bo w tym wieku *mniej jak we wcześniejszym lub późniejszym obawiać się należało dziecinnej lekkomyślności, gadatliwości, zarozumiałości, przesądu i zabobonu* (Mile 1824, s. 57). Od 1826 roku zaczęto przyjmować kobiety, które nie ukończyły 30 lat *trzeba bowiem do tego powołania, czerstwego zdrowia, które młodszego wieku zwykle jest udziałem* (Fijałkowski 1826, s. 33). W szkołach w zaborze pruskim musiały wiek należyty, czyli nie mogły być dziećmi i nie mogły być zbyt stare (Amtsblatt 1816, s. 512).

Oprócz tego wskazywano, by nie przyjmować do szkoły kobiet będących w ciąży i głuchych (Tyrcowski 1898; Amtsblatt 1816). Sugerowano też, by przyszłe położne miały do tego zawodu powołanie, nie mogły wierzyć w różne zabobony i przesady, musiały wykazać się trzeźwym i racjonalnym podejściem do

swoich przyszłych zadań, dobrą pamięcią i szybkim przyswajaniem podawanych wiadomości (Mianowski 1818).

Szkoły przygotowujące przyszłe położne były pierwszymi instytucjonalnymi formami przygotowania zawodowego kobiet. Dopuszczenie do kształcenia dorosłych, ale często nieumiejących czytać i pisać niewiast wynikało ze specyfiki zawodu, jaki w przyszłości miały wykonywać. Zdawano sobie już wówczas sprawę, że praca, która stanie się ich codziennym zajęciem, jest niezwykle odpowiedzialna i ważna, dlatego stworzono kanon wymagań, które należy postawić przed potencjalnymi kandydatkami. W kanonie tym zostały uwzględnione nie tylko predyspozycje zdrowotne, higieniczne, anatomiczne, umysłowe, ale też moralne i wiekowe. Kryteria te stawiały bardzo wysokie wymagania, ale też stały się narzędziem selekcji do szkół akuszerskich i zawodu położnej.

### Bibliografia

1. „Amtsblatt der Königlichen Regierung zu Posen“ 1816, nr 24.
2. Fijałkowski I. (1826), *Zdanie sprawy z trzechletnich dziejów Instytutu Położniczego przy Królewsko-Warszawskim Uniwersytecie istniejącego od 1 września 1823 do 1 września 1826 roku*, [w:] *Posiedzenie publiczne Królewsko-Warszawskiego Uniwersytetu na uczczenie pamiątki uczonych mężów, a mianowicie Polaków odbyte dnia 15 lipca 1826 roku*, Warszawa.
3. Gélis J. (1977), *Sages-femmes et accoucheurs: l'obstétrique populaire aux XVIIe et XVIIIe siècles*, „Annales. Économies, Sociétés, Civilisations”, vol. 32, nr 5.
4. Heimrath T. (2004), *Położnictwo i ginekologia wobec przełomu naukowego nowożytności*, [w:] Płonka-Syroka B. i Syroka A. (red.) *Przełom nowożytny w nauce europejskiej i jej kontekst społeczno-kulturowy*, Wrocław.
5. Lange A. (2010), *Gründung der geburtshilflichen abteilungen in Göttingen, Jena und Kiel: Gemeinsamkeiten und unterschiede*, Kiel 2010, s. 18–19, dostępny na: <http://d-nb.info/1019984759/34> (otwarty 12.09.2016).
6. Łukaszewicz D. (2013), *Choroba i zdrowie w Królestwie Prus w XIX wieku (1806–1871)*, „Colloquium Wydziału Nauk Humanistycznych i Społecznych AMW”, nr 2.
7. Maitre G. (2013), *La responsabilité pour faute des professionnels de santé: Spécificités de la sage-femme*, dostępny na: [http://memoire.jm.u-psud.fr/affiche\\_memoire.php?fich=2767&diff=public](http://memoire.jm.u-psud.fr/affiche_memoire.php?fich=2767&diff=public) (otwarty 10.09.2016.)
8. Mianowski M. (1818), *Nauka sztuki położniczej dla niewiast*, Wilno.
9. Michelis J.F. (1800), *Krótką nauką dla akuszerki po prowincjach za najlaskawszą aprobatą i zezwoleniem Departamentów lekarskiego i Skarbowego JKM*, Supraśl.
10. Mile J. (1824), *Wiadomość o Instytucie Położniczym w Królewskim Uniwersytecie w Warszawie*, [w:] *Posiedzenie publiczne Królewskiego Warszawskiego Uniwersytetu na pamiątkę założenia jego przy rozpoczęciu nowego kursu nauki odbyte dnia 15 września 1824 roku*, Warszawa.
11. Montazeau O., Bethuys J. (2011–2012), *Histoire de la formation des Sages-Femmes en France*, dostępny na [http://campus.cerimes.fr/maieutique/UE-sante-societe-humanite/profession\\_SF/site/html/cours.pdf](http://campus.cerimes.fr/maieutique/UE-sante-societe-humanite/profession_SF/site/html/cours.pdf) (otwarty 3.09.2016).

12. Perzyna L. (1790), *Nauka położna krótko zebrana cyrulikom położnym, jako też i babom, czyli kobietom przy rozwiązaniu rodzących położnic służącym dla wiadomości bardzo potrzebna, na pytania i odpowiedzi rozłożona*, Kalisz.
13. Rönne L, Simon H. (1844), *Das Medicinal-Wesen des Preussischen Staates*, Breslau.
14. Schwittai Y. (2012), *Zur Geschichte der Frauenkliniken der Charité in Berlin von 1710 bis 1989 unter besonderer Berücksichtigung baulicher und struktureller Entwicklungen*, dostępny na [http://www.diss.fu-berlin.de/diss/servlets/MCRFileNodeServlet/FUDISS\\_derivate\\_000000011718/Promotion\\_Fassung\\_Bibliothek.pdf](http://www.diss.fu-berlin.de/diss/servlets/MCRFileNodeServlet/FUDISS_derivate_000000011718/Promotion_Fassung_Bibliothek.pdf), (otwarty 12.09.2016).
15. Tyrchowski W. (1898), *Instytut Położniczy w Warszawie od roku 1802–1884. Kartka z dziejów niedawno ubiegłej przeszłości*, Warszawa.
16. Waszyński E. (2000), *Historia położnictwa i ginekologii w Polsce*, Wrocław.

**So that they would be of the suitable age – requirements towards the first entrants to the midwife profession**

**Key words:** obstetrics, history, schools for midwives, selection of students.

**Summary:** The first institutions which provided women with professional education were schools for midwives. The first institutions of this type occurred in the 17th century in France. Providing women with skills necessary during delivering a baby had a form of “apprentice” under the supervision of the experienced midwife. Specific nature of this profession practiced by students in the future influenced the fact that only adult women with some sexual experience, were approved for this type of courses. Preferably, young married women and widows were accepted to the group of students. It was believed that unmarried women should not join the group of students because the information provided during the childbirth assistance could cause embarrassment and constraint. Apart from age, significant determinants of students selection were “conducting oneself”, health condition and religious denomination. Criteria regarding midwives school enrolment developed in France were applied in other European countries (also in Poland), where similar institutions were established. Requirements developed in the 17th century were in effect without major changes until the end of the 19th century.

Dane do korespondencji:

**dr Małgorzata Stawiak-Ososińska**

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Instytut Pedagogiki i Psychologii

Zakład Pedagogiki Społecznej

e-mail: M.Stawiak@ujk.edu.pl

## RECENZJE

**Danilo R. Streck, Euclides Redin, Jaime José Zitkoski (Orgs.),  
*Diccionario. Paulo Freire, CEAAL, Lima 2015, ss. 526***

Paulo Freire (1921–1997) jest jednym z nielicznych pedagogów latynoamerykańskich, których idee i twórczość dostrzeżone zostały przez polskie środowisko naukowe. Choć do chwili obecnej żadna z jego książek nie doczekała się przekładu w całości, w rodzimym czasopiśmiennictwie pojawiają się teksty analizujące myśl pedagogiczną Brazylijczyka. Już równo 40 lat temu na łamach „Oświaty Dorosłych” (nr 5/1976) swój artykuł pt. *Problemy alfabetyzacji funkcjonalnej we współczesnym świecie (Poglądy Paulo Freire)* opublikowała Eugenia Anna Wesołowska. Istotny wkład w przybliżanie spuścizny autora *Pedagogii uciśnionych*, zwłaszcza na gruncie pedagogiki emancypacyjnej, ma bez wątpienia Hanna Zielińska-Kostyło. Odwołania do twórczości Brazylijczyka to częsta praktyka w pracach poruszających temat alfabetyzacji, nierówności, roli edukacji w transformacji i demokratyzacji społeczeństw.

Problemy społeczne, jakie dostrzegał Paulo Freire, i których rozwiązania upatrywał we właściwie rozumianej edukacji, są nadal obecne w wielu regionach Brazylii oraz pozostałych krajów Ameryki Łacińskiej i Karaibów. Nie dziwi więc fakt, iż jego idee w dalszym ciągu stanowią punkt odniesienia dla tamtejszych badaczy oraz praktyków oświaty. W niniejszy kontekst wpisuje się wydany w 2015 r. w Limie *Diccionario. Paulo Freire*, słownik tematyczny dedykowany brazylijskiemu pedagogowi.

Publikacja ta jest hiszpańskim tłumaczeniem książki wydanej wcześniej już dwukrotnie w jęz. portugalskim (*Dicionário Paulo Freire*, Autêntica Editora, Belo Horizonte 2008, 2010) oraz raz w przekładzie na jęz. angielski (*Paulo Freire Encyclopedia*, Rowman & Littlefield Publishers 2012). Wydawcą omawianej tu wersji jest Rada ds. Oświaty Ludowej w Ameryce Łacińskiej i na Karaibach (*Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe*, CEAAL), do 2012 r. funkcjonująca jako Rada ds. Edukacji Dorosłych w Ameryce Łacińskiej (*Consejo de Educación de Adultos de América Latina*). Jest to stowarzyszenie założone formalnie w 1982 r. skupiające obecnie 195 organizacji obywatelskich i ruchów społecznych działających na terenie 21 krajów Ameryki Łacińskiej i Karaibów. Wśród głównych celów przyświecających Radzie jest upowszechnianie oświaty w regionie oraz działania na rzecz szeroko rozumianej demokratyzacji społeczeństw latynoamerykańskich.

Dla lepszej organizacji podejmowanych inicjatyw CEAAL wyszczególnił w swej strukturze sześć dużych podregionów (Region Andyjski, Brazylia, Karaiby, Ameryka Środkowa, Meksyk oraz kraje Cono Sur, czyli Argentyna, Chile, Paragwaj i Urugwaj), które realizują projekty społeczno-edukacyjne na swoim terenie. Ważnym forum sprzyjającym debacie oraz integracji środowiska tworzącego CEAAL jest regularnie wydawane czasopismo pt. *La Piragua. Revista Latinoamericana y Caribeña de Educación y Política*. Nie bez znaczenia, zwłaszcza w kontekście prezentowanej tu publikacji, jest fakt, iż jednym z inicjatorów powołania do życia Rady oraz jej pierwszym przewodniczącym był właśnie Paulo Freire.

Redaktorzy słownika – Danilo R. Streck, Euclides Redin, Jaime José Zitkowski – to doświadczeni badacze, profesorowie brazylijskich uniwersytetów, mający za sobą staże doktorskie na europejskich i północnoamerykańskich uczelniach. Publikacja zawiera 230 tematów (hasel), których opracowania podjęło się łącznie 104 autorów. Większość osób zaproszonych do współpracy to reprezentanci brazylijskiej nauki, w tym m.in. wdowa po pedagogu, propagatorka jego twórczości, Ana María Araújo „Nita” Freire oraz Moacir Gadotti, dyrektor Instytutu Paulo Freirego. W przypadku osób wywodzących się z innych krajów, opracowania poszczególnych hasel podjęli się m.in. Henry A. Giroux, Peter McLaren, Peter Mayo, oraz Carlos Alberto Torres. Część właściwą słownika poprzedza esej przybliżający sylwetkę pedagoga, opracowany przez wymienioną wcześniej trójkę redaktorów.

O wyborze konkretnych hasel (tematów) decydowało znaczenie jakie zajmują one w twórczości Paulo Freirego oraz częstotliwość ich występowania. W słowniku znajdują się również terminy rzadziej używane przez Brazylijczyka, niemniej – zdaniem autorów – mające istotne znaczenie w zrozumieniu jego rozważań pedagogicznych. Pod każdym z hasel pojawia się bibliografia zawierająca te prace, do których odwoływał się konkretny autor.

Warto zamieścić w tym miejscu wykaz niektórych tematów omówionych w prezentowanej tu publikacji. Czytelnicy zaznajomieni z nurtem pedagogiki emancypacyjnej bez trudu odnajdą tutaj typowe dla niej wątki i motywy. Na łamach słownika poszczególni autorzy podjęli się bowiem opracowania m.in. takich hasel jak: *Alfabetización* (Alfabetyzacja); *Alienación* (Alienacja); *Analfabetismo* (Analfabetyzm); *Autonomía* (Autonomia); *Autoritarismo* (Autorytaryzm); *Cambio/transformación social* (Zmiana/transformacja społeczna); *Codificación/decodificación* (Kodyfikacja/dekodyfikacja); *Comunicación* (Komunikacja); *Concientización* (Uświadamianie); *Contradicción* (Sprzeczność); *Cultura del silencio* (Kultura milczenia); *Derechos humanos* (Prawa człowieka); *Diálogo/dialogicidad* (Dialog/dialogiczność); *Educación bancaria/educación problematizadora* (Edukacja bankowa/edukacja stawiająca problemy); *Educación de adultos* (Edukacja dorosłych); *Emancipación* (Emancypacja); *Esperanza* (Nadzieja); *Exclusión social* (Wykluczenie społeczne); *Experiencia* (Doświadczenie); *Humanización/deshumanización* (Humanizacja/dehumanizacja); *Indignación* (Oburzenie); *Identidad cultural* (Tożsamość kulturowa); *Justicia/justicia social* (Sprawiedliwość/sprawiedliwość

społeczna); *Liberación* (Wyzwolenie); *Liderazgo* (Przywództwo); *Método Paulo Freire* (Metoda Paulo Freirego); *Oprimido/opresor* (Uciśniony/ciemieźca); *Pedagogía de la esperanza* (Pedagogia nadziei); *Pedagogía del oprimido* (Pedagogia uciśnionych); *Poder* (Władza); *Resistencia* (Opór); *Revolución* (Rewolucja); *Silencio* (Milczenie); *Síntesis cultural* (Synteza kulturowa); *Situaciones límite* (Sytuacje graniczne); *Sociedad* (Społeczeństwo); *Solidaridad* (Solidarność); *Subjetividad/objetividad* (Subiektywność/objektywność); *Sujeto/objeto* (Podmiot/przedmiot); *Tema generador* (Temat generatywny); *Teología de la liberación* (Teologia wyzwolenia); *Teoría crítica* (Teoria krytyczna); *Trabajo* (Praca); *Unidad en la diversidad* (Jedność w różnorodności); *Utopía* (Utopia).

Publikacje mające formę słowników, leksykonów czy encyklopedii rządzą się swoimi prawami i rzadko kiedy są w stanie w pełni zadowolić wszystkich czytelników. Krytyka związana z brakiem – czy obecnością – konkretnych haseł, ze zbyt powierzchownym – rzadziej zbyt pogłębionym – ich potraktowaniem, wpisana jest w naturę tego typu wydawnictw. Nie jest zresztą ich rolą maksymalnie dogłębne przedstawienie danej problematyki. Jest nią raczej, i tak dzieje się w tym przypadku, zarysowanie pewnych zjawisk i zaproszenie czytelnika do dalszych poszukiwań. Z uwagi na fakt, iż każde z zamieszczonych w publikacji haseł ma swoje oparcie w literaturze przedmiotu, z wyborem kolejnych lektur zainteresowane osoby nie powinny mieć żadnych problemów.

Dane do korespondencji:

**mgr Piotr Konieczny**

Uniwersytet Warszawski

Wydział Pedagogiczny

Katedra Edukacji Ustawicznej i Andragogiki

ul. Mokotowska 16/20

00-561 Warszawa