

**AKADEMICKIE TOWARZYSTWO ANDRAGOGICZNE**

# **EDUKACJA DOROSŁYCH**

Redaktor prowadząca  
**Anna Marianowska**

**PÓŁROCZNIK**

**Nr 2 (77) 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-Pajak – 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 „C”, 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@ata.edu.pl](mailto:edukacjadoroslych@ata.edu.pl)

Copyright by

AKADEMICKIE TOWARZYSTWO ANDRAGOGICZNE

ISSN 1230-929 X

Współpraca wydawnicza: ITEE – PIB, Radom

## SPIS TREŚCI

<b>WPROWADZENIE</b> – Ewa Skibińska, Anna Marianowska .....	11
---	----

### STUDIA NAD KONDYCJĄ EDUKACJI DOROSŁYCH

<i>Józef Kargul</i> Jeszcze raz o mitach andragogicznych .....	15
---	----

<i>Elżbieta Dubas</i> O podmiotowości w kontekście pedagogicznym .....	21
---	----

### WSPÓŁCZESNE KONTEKSTY EDUKACJI DOROSŁYCH

<i>Agnieszka Domagała-Kręcioch</i> Piloci mają swoje czarne skrzynki. A andragodzy? .....	37
--	----

<i>Adela Kożyczkowska</i> „Kobiece elity biznesu”: próba rozpoznania pojęcia na potrzeby badań pedagogicznych i edukacyjnych .....	47
--	----

<i>Agnieszka Anielska</i> Wybrane motywacje edukacyjne i preferencje dorosłych studentów jako czynniki kształtowania pozycji konkurencyjnej w sektorze szkolnictwa wyższego .....	61
--	----

<i>Monika Sulik</i> Macierzyństwo w kontekście sytuacji granicznych – andragogiczno-biograficzne konfrontacje .....	77
---	----

<i>Julia Kluzowicz</i> „Dostrzec Innego” – sztuka współczesna jako przestrzeń nieformalnej edukacji dorosłych, na przykładzie działań teatru .....	87
--	----

## POSZUKIWANIA BADAWCZE

*Ewa Kos*

Typy struktur doświadczenia porządkujących przebieg biografii.  
Wzbogacenie teorii F. Schütze na podstawie interpretacji narracji kobiet  
odnoszących sukcesy zawodowe ..... 101

*Jolanta Lenart*

Planowanie kariery jako jeden z wyznaczników sukcesu zawodowego ..... 117

*Ewa Dębska*

Być człowiekiem sukcesu – jak prasa promuje spektakularną karierę? ..... 137

*Anna Marianowska*

Doświadczenie mobilności w programie Erasmus a szanse na rynku pracy.  
Przegląd międzynarodowych raportów ..... 157

*Anna Sładek*

Kompetencje potrzebne studentom w okresie podwójnej tranzycji: na rynek  
pracy i w dorosłość ..... 169

*Przemysław Szczygieł*

Uczenie się buntowniczką na przykładzie narracji... *to jest jedyny sposób,  
kiedy lud ma możliwość bycia usłyszanym, to znaczy poprzez manifestacje* ..... 183

*Aneta Jarzębińska*

Szkolnictwo przywzięenne w Polsce w latach szkolnych 2003/2004  
– 2016/2017. Wybrane problemy ..... 197

## OBSZARY PRAKTYKI ANDRAGOGICZNEJ

*Małgorzata Krzysztofik*

Fenomen edukacji historycznej i obywatelskiej na przykładzie działalności  
Stowarzyszenia Rekonstrukcji Historycznej Czwartego Pułku Piechoty  
Legionów w Kielcach ..... 213

*Anna Gutowska*

Geragogiczny model pracy z seniorami oparty na koncepcji Marii Montessori 225

## TEORIA I PRAKTYKA ANDRAGOGICZNA ZA GRANICĄ

*Henry Majaro-Majesty*

Nauczanie czytania dorosłych: wprowadzenie do metody tonic sol-fa..... 241

*Jaroslav Veteška, Jindřich Kolek*

Analiza andragogicznego myślenia w Republice Czeskiej po 1989 roku..... 255

*Milan Beneš*

Kapp i Herbart. Dwie koncepcje wychowania i ich recepcja w literaturze andragogicznej ..... 265

## SPRAWOZDANIA

*Ewa Dębska, Monika Gromadzka, Anna Marianowska, Krzysztof Pierścieniak, Ewa Skibińska*

Sprawozdanie z III Ogólnopolskiego Zjazdu Andragogicznego: *Dorośli w edukacji. Nowe konteksty, odmienne perspektywy, innowacyjne rozwiązania*, (Warszawa, 12–13 czerwca 2017 roku) ..... 275

*Joanna Michalak-Dawidziuk*

JUBILEUSZ 35-LECIA POLSKIEGO TOWARZYSTWA

PEDAGOGICZNEGO. Konferencja naukowa.

*Tożsamość pedagogiki. Towarzyskość – etyczność – wspólnotowość* (Warszawa, 11 maja 2016 roku) ..... 293

## RECENZJE

*Izabella Kust*

Joanna Ludwika Pękala, *Etos nauczycieli – mit czy rzeczywistość?* Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2017, ss. 191 ..... 299

*Joanna Michalak-Dawidziuk*

J.M. Łukasik, N.G. Pikuła, K. Jagielska (red. nauk.) *Rozwój nauczyciela od wczesnej do późnej dorosłości*. Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 2016, ss. 188 ..... 305



## CONTENTS

**INTRODUCTION** – Ewa Skibińska, Anna Marianowska ..... 11

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

*Józef Kargul*  
Andragogical Myths Revisited ..... 15

*Elżbieta Dubas*  
Subjectivity of adult person in perspective of learning from  
one`s own biography ..... 21

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

*Agnieszka Domagała-Kręcioch*  
Pilots have black boxes. And andragods? ..... 37

*Adela Kożyczkowska*  
„Women business elites”: an attempt to understand the concept  
for pedagogical and educational research ..... 47

*Agnieszka Anielska*  
Adult students’ motivations and preferences in the process of creating  
the competitive position of the higher education institutions ..... 61

*Monika Sulik*  
Maternity in the context of borderline situations – andragogical  
– biographical confrontations ..... 77

*Julia Kluzowicz*  
„Notice a different person”- the contemporary art as a space for the adult  
education following the example of theatre activities ..... 87

## ANDRAGOGUES SCIENTIFIC SEARCHES

*Ewa Kos*

Types of structures of experiences that organize the course of biography.  
Enrichment of theory of F. Schütze on the basis of the interpretation of the  
narrative of successful women ..... 101

*Jolanta Lenart*

Career planning as one of the determinants of professional success ..... 117

*Ewa Dębska*

Becoming a success – how magazines promote successful people ..... 137

*Anna Marianowska*

The experience of mobility in the Erasmus program in relation  
to the prospects on the labor market. An analysis of international reports ..... 157

*Anna Sladek*

The competences needed by students in the period of double transition:  
into labour market and adulthood ..... 169

*Przemysław Szczygieł*

Learning of the rebelling woman on the example of narration...  
*this is the only way, when people have the opportunity to be heard,*  
*that is, by manifestations* ..... 183

*Aneta Jarzębińska*

Chosen problems of prison education in Poland during  
the years 2003/2004–2016/2017 ..... 197

## AREAS OF ANDRAGOGICAL PRACTICE

*Małgorzata Krzysztofik*

The phenomenon of historical and civic education based on the example  
of the activity of Historical Reconstruct Association of the Fourth Legion  
Infantry Regiment in Kielce ..... 213

*Anna Gutowska*

A geragogical model of working with the elderly according  
to the concept M. Montessori ..... 225



## ANDRAGOGICAL THEORY AND PRACTICE ABROAD

*Henry Majaro-Majesty*

Teaching adult to read: introducing the tonic sol-fa method ..... 241

*Jaroslav Veteška, Jindřich Kolek*

An analysis of andragogical thinking in the Czech Republic after 1989 ..... 255

*Milan Beneš*

Kapp and Herbart. Two concepts of education and their reception  
in the literature on andragogy ..... 265

## REPORTS

*Ewa Dębska, Monika Gromadzka, Anna Marianowska,  
Krzysztof Pierścieniak, Ewa Skibińska*

Report from the 3RD Andragogy Congress. Adults in education.  
New contexts, different perspectives, innovation solutions  
(Warsaw, 12–13 of June 2017) ..... 275

*Joanna Michalak-Dawidziuk*

JUBILEE OF 35<sup>TH</sup> ANNIVERSARY OF THE POLISH PEDAGOGICAL  
ASSOCIATION Scientific Conference *The identity of pedagogy.*  
*Socialbility – ethics – comunitarization* (Warsaw, 11 May 2016) ..... 293

## REVIEWS

*Izabella Kust*

Joanna Ludwika Pękala, Teacher's ethos – myth or reality?  
Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warsaw 2017, s. 191 ..... 299

*Joanna Michalak-Dawidziuk*

J.M. Łukasik, N.G. Piкуła, K. Jagielska (red.) Teacher's development  
from early to late adulthood. Oficyna Wydawnicza IMPULS,  
Cracow 2016, s. 188 ..... 305



## WPROWADZENIE

Tematyka całego numeru oscyluje wokół kilku wiodących zagadnień dotyczących uczenia się, motywacji i rozwoju ludzi dorosłych, biografistyki, kariery zawodowej i rynku pracy oraz historycznych aspektów andragogiki. Mają one zarówno charakter rozważań teoretycznych, propozycji badawczych, jak i rozwiązań praktycznych. W jakiejś mierze nawiązują do już podejmowanej problematyki, ale przede wszystkim otwierają nowe przestrzenie dla myśli i praktyki andragogicznej. Wskazują nowe możliwości badawcze, które mają charakter interdyscyplinarny inspirując tym samym wymianę poglądów i doświadczeń naukowych z pogranicza pedagogiki, socjologii, psychologii a nawet zarządzania czy marketingu.

Niniejszy numer otwiera tekst Józefa Kargula, który powraca do podjętej kilka lat temu problematyki mitów andragogicznych. Zwraca uwagę, że dość rozpowszechnione myślenie andragogów o niektórych istotnych dla tej dyscypliny kwestiach nie znajduje potwierdzenia w faktach. Tym razem Autor kwestionuje przekonanie o konieczności uczenia się przez całe życie jako gwarancji udanego życia oraz o partycypacji dorosłych w edukacji bez negatywnych konsekwencji, które nazywa kosztami. Wydaje się, że uświadomienie funkcjonowania stereotypowych poglądów może mieć istotne znaczenie dla zweryfikowania założeń tkwiących u podstaw edukacji dorosłych.

Nowe możliwości uczenia się osób dorosłych odkrywa Agnieszka Domagała-Kręcioch, wskazując na walory edukacyjne doświadczania błędów przez dorosłych. Pokazuje, w jaki sposób błędy edukacyjne i porażki mogą zostać wykorzystane w procesie uczenia się dorosłych, o ile zostaną spełnione pewne warunki kontekstowe. Wyjaśnia, czym w ogóle jest uczenie się na błędach oraz ujawnia ograniczające je bariery. Autorka ukazuje niedoceniany dotychczas w edukacji dorosłych wymiar.

Spojrzenie na uczenie się dorosłych z różnych perspektyw odnaleźć można także w kilku innych tekstach. I tak, Elżbieta Dubas po raz kolejny przekonuje do możliwości tkwiących w uczeniu się z własnej biografii. Tym razem Autorka koncentruje się na podmiotowości człowieka uczącego się, wskazując na związek podmiotowości z wiedzą, refleksyjnością, doświadczeniem i edukacją człowieka. Tekst Autorki jest swoistym podsumowaniem projektu badawczego „Uczenie się w własnej biografii” realizowanego w latach 2008–2010. Wykorzystując podejście biograficzne Monika Sulik przedstawia macierzyństwo w kontekście sytuacji granicznych Karla Jaspersa.

Wątek uczenia się dorosłych kontynuują kolejni Autorzy. Przemysław Szczygieł kieruje uwagę na edukacyjny potencjał buntu i mechanizmy uczenia się w kontekście buntu (uczestnictwa w manifestacjach i protestach), Julia Kluzowicz w perspektywie pedagogiki krytycznej wskazuje na teatr jako przestrzeń spotkania i uczenia się Innego, Anna Gutowska proponuje wykorzystanie metody Marii Montessori w pracy z osobami starszymi (wspieranie ich funkcjonowania intelektualnego, samodzielności, rozwoju poprzez skupienie się na powodzeniu w edukacji), Małgorzata Krzysztofik uzasadnia celowość organizowania rekonstrukcji historycznych ze względu na kształtowanie patriotyzmu, pamięci historycznej, poznawania postaci historycznych i kultury materialnej, natomiast Henry Mayesty prezentuje metodykę nauczania osób dorosłych czytania w języku angielskim za pomocą fonicznej metody Tonic Sol-Fa. Autor prezentuje efekty, jakie pojawiają się u dorosłych w ciągu kilku tygodni od zastosowania metody.

Problematykę edukacji dorosłych uzupełniają dwa teksty dotyczące edukacji formalnej. Agnieszka Anielska proponuje wykorzystanie idei *unique selling position* (unikatowej oferty) do budowania tzw. przewagi konkurencyjnej oferty studiów podyplomowych, a Aneta Jarzębińska opisuje szkolnictwo przywięzienne w Polsce od 2003 do 2017 roku.

Kolejny obszar zainteresowań wyznaczają teksty, w których Autorzy koncentrują się na sukcesach ściśle związanych z pracą zawodową osób dorosłych. W tym obszarze tematycznym sytuuje się tekst autorstwa Adeli Kożyczkowskiej, który jest propozycją dla przyszłych badaczy, ale także w pewnym sensie uzasadnia już podjęte badania. Autorka zwraca uwagę na koncentrowanie się badaczy z obszaru nauk społecznych, w tym pedagogów i andragogów, na jednostkach wykluczonych i zmarginalizowanych społecznie. Proponuje zająć się „kobiecyimi elitami biznesu”, czyli kobietami niewątpliwie odnoszącymi sukcesy, ich doświadczeniami edukacyjnymi. Wskazuje na konsekwencje pomijania tej grupy społecznej w doradztwie i poradnictwie zawodowym (nie jest ono adresowane do średnich i wyższych kadr menadżerskich). Autorka podejmuje próbę wyjaśnienia znaczenia pojęcia „kobiece elity biznesu”, co powinno pomóc badaczom w podejmowaniu tej problematyki.

Kilka Auterek kontynuuje powyższą problematykę w kontekście prezentowania wyników własnych dociekań badawczych. Skupiają się one na wyznacznikach sukcesu zawodowego, szczególnie na planowaniu/zarządzaniu własną karierą (Jolanta Lenart), rekonstrukcji biograficznych struktur procesowych kobiet odnoszących sukcesy – zgodnie z koncepcją Fritza Schütze – jednocześnie wzbogacając te struktury o typy planów działania i metamorfozy (Ewa Kos). Kolejne artykuły skoncentrowane zostały wokół wzorca kariery „spektakularny sukces” promowanej przez czasopismo „Sukces” (Ewa Dębska), ukazania związku między udziałem w programie Erasmus i doświadczeniem mobilności a zwiększaniem szans studentów i absolwentów wyższej uczelni na rynku pracy (Anna Marianowska) oraz analizy kompetencji młodych dorosłych na rynku pracy i wyzwań rozwojowych związanych z wchodzeniem w dorosłość (Anna Sladek).

Interesującym dopełnieniem tematyki niniejszego numeru są rozważania podjęte przez naszych czeskich przyjaciół, którzy zaprezentowali rozwój myśli andragogicznej w Republice Czeskiej po 1989 roku (Jaroslav Veteška i Jindřich Kolek) oraz krytyczną analizę poglądów Aleksandra Kappa i Johanna F. Herbarta, do których w swoich pracach często odwołują się andragodzy (Milan Beneš).

Z uwagi na różnorodność tematów podejmowanych w tym numerze „Edukacji Dorosłych” mamy nadzieję, iż jego lektura zainteresuje naszych Czytelników oraz stanie się źródłem wiedzy i przyjemności z czytania.



*Niniejszy numer „Edukacji Dorosłych” jest ostatnim numerem, w którego przygotowaniu brałyśmy udział. Dziękujemy wszystkim Autorom i Czytelnikom naszego czasopisma za wieloletnią współpracę i zainteresowanie publikowanymi tekstami; dziękujemy Recenzentom za wnikliwe recenzje, życzliwość oraz gotowość do współpracy; dziękujemy Przewodniczącemu i Członkom Rady Naukowej za czuwanie nad poziomem merytorycznym czasopisma, dziękujemy wszystkim Współpracownikom oraz Kierownictwu i Działowi Redakcji Wydawnictwa ITeE – PIB w Radomiu, których staraniom zawdzięczamy ukazywanie się „Edukacji Dorosłych”. Współpraca ze wszystkimi wymienionymi osobami była dla nas przyjemnością i zaszczytem.*

**Nowej redakcji „Edukacji Dorosłych” życzymy wyłącznie sukcesów**

Ewa Skibińska i Anna Marianowska



## STUDIA NAD KONDYCJĄ EDUKACJI DOROSŁYCH

*Józef Kargul*

### JESZCZE RAZ O MITACH ANDRAGOGICZNYCH

**Słowa kluczowe:** całożyciowe uczenie się, stosowanie się do instrukcji, mit andragogiczny.

**Streszczenie.** W artykule przedstawiono hipotetyczne uzasadnienie tezy, że andragodzy ulegają dwóm mitom. Pierwszy polega na przekonaniu, że całożyciowe uczenie się jest konieczne, wręcz nieodzowne, by każdy człowiek (podkreślenie – każdy) mógł żyć w dzisiejszym, szybko zmieniającym się świecie. Jak się okazuje, można w tym świecie żyć, i to zupełnie nieźle, nie ucząc się. Wystarczy bowiem niemal mechanicznie wykonywać określone czynności lub raz nabyć umiejętność stosowania się do określonych instrukcji. Drugim mitem jest wiara w to, że podejmowanie przez człowieka dorosłego trudu uczenia się zarówno formalnego, jak i nieformalnego – odbywa się bez ponoszenia osobistych kosztów.

Osiemnaście lat temu na pierwszym zjeździe andragogicznym wygłosiłem referat pt.: *O stereotypach i mitach we współczesnej polskiej andragogice* (2010), w którym starałem się pokazać, jakie w ówczesnych tekstach andragogicznych potutowały stereotypy i mity będące – mówiąc językiem Joanny Rutkowiak – „rusztowaniem kategoryalnym” andragogiki. Dotyczyły one rozmaitych kwestii związanych z edukacją dorosłych w ogóle, z charakterystyką dorosłego jako uczącego się, z andragogiką jako nauką. Omówiłem między innymi mit *człowieka dorosłego jako ucznia i wychowanka, mit o oświeceniowej roli nauczyciela dorosłych, o możliwości uporządkowania przestrzeni uczenia się ludzi dorosłych w postaci zintegrowanego systemu, mit edukacji dorosłych jako wartości wyłącznie autotelicznej, kumulatywnego rozwoju wiedzy i „wszechstronnego rozwoju osobowości” w kształceniu dorosłych.*

Gołym okiem widać, że wiele z tych mitów już nie występuje w aktualnym piśmiennictwie andragogicznym. Zastanawiam się jednak, czy nie pojawiły się nowe wraz z przemianami kulturowymi i społeczno-politycznymi będącymi tłem, inaczej mówiąc, kontekstem uczenia się ludzi dorosłych. Stąd to wystąpienie, którego inspiracją były moje, różniące się od siebie, „doświadczenia biograficzne”.

Jedno z nich to lektura niektórych krytycznych tekstów andragogicznych dotyczących całościowego uczenia się. I tak na przykład w jednym z najnowszych tekstów Peter Alheit napisał, że w dyskursie dotyczącym uczenia się przez całe życie *...nikt nie odwołuje się do faktów ani nie wskazuje na zróżnicowanie tendencji. Zamiast tego mamy do czynienia z odwołaniem się do najbardziej wymagających społecznych i naukowych konstrukcji, których sposób tworzenia w dużej mierze jest zaciemniany* (Alheit 2015, s. 27). Postuluje więc, aby badając biografie edukacyjne rozumieć je jako relacje między podmiotem a kontekstem, innymi słowy by uwzględniać *kulturowe uwikłania biograficzności* (Alheit 2015, s. 31). Od siebie dodam, że my andragodzy czasami mamy tendencje do – jak to trafnie zauważył Wojciech Kruszelnicki – *gloryfikacji awantazy kształcenia całościowego jako środka do zyskiwania kompetencji potrzebnych do „przystosowania się” do zmian* (Kruszelnicki 2015, s. 10).

Na dodatek całościowe uczenie się – od początku pojawienia się tej idei podane dyktatowi rynku staje się jego narzędziem, więc – jak trafnie zauważyły Anna Pluskota i Monika Staszewicz – *wpisane jest w reguły polityczne i ekonomiczne, gdzie celami są konkurencyjność, zatrudnienie, i zdolność adaptacyjna „siły roboczej”, jego rola jest zinstrumentalizowana* (Pluskota, Staszewicz 2014, s. 46). Jednocześnie jego propagatorzy podkreślali (i podkreślają), że stwarza ono szanse upodmiotowienia i emancypacji. Czyli – co już dawno zauważył cytowany P. Alheit (2002) – ma realizować dwa sprzeczne cele: instrumentalny i emancypacyjny.

Mimo to piszemy, że **całościowe uczenie się w dzisiejszym świecie musi uprawiać każdy człowiek**, bo jest ono środkiem do tego, by „sprostać wyzwaniom współczesności”, „nadążać za zmianami”, „radzić sobie z wymaganiami rynku pracy”, „przystosowywać się do zmieniających technologii”, „nadążać za coraz szybszym postępem cywilizacyjnym i kulturowym” itd. Zastanawiam się, czy taka teza nie jest po prostu mitem, który bezrefleksyjnie powtarzamy a na dowód tego, że tak jest, będę się starał udzielić trzy hipotetyczne odpowiedzi.

Po pierwsze można zauważyć, że w dyskursie generowanym przez andragogów często proces uczenia się stanowi byt sam w sobie – niejako izolowany od człowieka, z jego kulturowym, społecznym i zawodowym bagażem osobowościowym – czyli mówiąc językiem Bourdieu – habitusem sprawiającym, że ludzie znacząco nie tylko zasadniczo różnią się między sobą, ale zupełnie odmiennie postrzegają sam proces uczenia się. Innymi słowy żywią odmiennie przekonania, że się uczą i kiedy się uczą. Nadto można zauważyć, że bez zająknięcia piszemy o pracy jako tej naszej aktywności, która wymusza na wszystkich pracownikach uczenie się. Zapominamy o tym, że nie każdy rodzaj pracy wymaga od każdego człowieka całościowego uczenia się, bowiem są takie jej rodzaje, które wymagają od pracownika wykonywania jedynie rutynowych czynności – na przykład od tysięcy osób zatrudnionych przy taśmach produkcyjnych, kasjerów/kasjerek supermarketów, zawodowych kierowców itp.

Po drugie wspomniane zróżnicowanie wynikające z uwarunkowań kulturowych, osobowościowych i aktualnej sytuacji życiowej sprawia, że ludzie



odmiennie postrzegają zarówno instrumentalne, jak i emancypacyjne cele uczenia się.

Po trzecie owo zróżnicowanie generuje określony stosunek do tezy głoszonej przez nas andragogów, iż – że wyrażę się metaforycznie – całożyciowe uczenie się ludzi dorosłych zarówno formalne, jak pozaformalne i nieformalne wprowadza każdego człowieka w krainę szczęśliwości. Piszemy bowiem, że wzbogaca człowieka wewnątrznie, stwarza szanse całożyciowego rozwoju, doskonalenia zawodowego, awansu społecznego i zawodowego itd.

Postawienie tych hipotez wynika zarówno ze wspomnianej lektury, raportów z badań andragogicznych, jak i z drugiego doświadczenia biograficznego czyli rozmów jakie przeprowadziłem z osobami, o których sądziłem, że realizują całożyciowy proces uczenia się.

Rozpocznę zatem od namysłu nad hipotezą trzecią, próbując odpowiedzieć na pytanie czy dorosłym, którzy podejmują trud edukacyjny w zorganizowanych formach edukacji owo formalne uczenie się przynosi jedynie pozytywne rezultaty? Odpowiedź negatywną na to pytanie znalazłem w niezwykle interesującym raporcie z najnowszych badań empirycznych Aleksandry Litawy i Zofii Szaroty pod znamienym tytułem *Negatywne aspekty uczestnictwa w edukacji w opiniach uczących się dorosłych*. Autorki poddały analizie wypowiedzi uczestników studiów podyplomowych, kursu i warsztatów instruktazowo-metodycznych dla pracowników pomocy społecznej, w sumie 189 osób z wyższym wykształceniem, bardzo różnych zawodów, ale dominującą grupę stanowili pracownicy resortu edukacji. Jak się okazało, 75% badanych wymieniało rozmaite trudności wywołane faktem podjęcia edukacji, a blisko 26% dostrzegąło i wymieniło po pięć kategorii trudności życiowych wywołanych decyzją podjęcia nauki. Jak piszą autorki *koszty aktywności edukacyjnej dotyczą wielu sfer życia. Uczenie się zabiera czas, który można by poświęcić na odpoczynek. Odbija się negatywnie na relacjach rodzinnych, towarzyskich i pogarsza sytuację finansową respondentów* (Litawa, Szarota 2016, s. 55).

Jedno z pytań problemowych autorki postawiły w następujący sposób: *Jakie są ich (badanych – przyp. J.K.) opinie na temat konsekwencji tej (edukacyjnej – przyp. J.K.) aktywności dla życia osobistego lub zawodowego?* Wprawdzie w raporcie nie znalazłem konkretnych wymienianych przez badanych pozytywnych konsekwencji, ale autorki podały dwie ważne informacje. Pierwsza, że: *Brak problemów wynikających z zaangażowania oświatowego zadeklarowała blisko jedna czwarta badanych (...) z dobrą sytuacją materialną, pozostający w związku, bezdzietni lub maksymalnie z dwójką dzieci, zatrudnieni w sferze budżetowej* (Litawa, Szarota 2016, s. 61). Innymi słowy dobre warunki społeczno-materialne generują wyłącznie pozytywny stosunek do aktywności edukacyjnej w zorganizowanych formach. Drugą ważną informację autorki zwerbalizowały w następujący sposób: *Mimo deklarowanych trudności, braku wsparcia ze strony państwa, pracodawcy, a czasem najbliższego środowiska badani kontynuowali wysiłek edukacyjny. (...) Niezależnie od motywacji można stwierdzić, że aktywność edukacyjna zajmowała w świadomości respondentów znaczące miejsce, odczuwali konieczność jej podejmowania, radzili sobie z problemami* (Litawa, Szarota 2016, s. 62).

Hipotezę pierwszą i drugą będę się starał zweryfikować fragmentami rozmowy z moim krewnym, rozmów z pracownikami osób remontujących nasz dom oraz wynikami z obserwacji ich pracy.

Mój bratanek, mgr politologii z uprawnieniami rolniczymi, mieszkając na wsi i prowadząc małe gospodarstwo rolne nieprzynoszące wielkich dochodów, szukał sposobów poprawienia bytu materialnego dla siebie i rodziny. Innymi słowy był wyposażony w taki rodzaj wiedzy, która – jak pisze cytowany już Kruszelnicki – pozwala na uwolnienie się od *szeroko rozumianej opresji, a więc emancypować się* (Kruszelnicki 2015, s. 15)<sup>1</sup>. Analizując rozmaite możliwości, zdecydował, że będzie hodowcą kur „wolnego wybiegu”. Rozpoczął hodowlę najpierw od 50 kur, a później rozszerzył hodowlę do 200. Rzecz oczywista było to możliwe dzięki opanowanej wcześniej umiejętności uczenia się nieformalnego. Jest to przykład działania autoedukacyjnego, którego domaga się W. Kruszelnicki pokazujący, że *osoby dorosłe uczą się identyfikować siły i budować biografię w zgodzie z własnym, autonomicznie kształtowanym wnętrzem a w opozycji do powszechnie przyjętych wzorów „dobrego zarządzania sobą”* (Kruszelnicki 2015, s. 18). A że takiej umiejętności nie opanowali jego sąsiedzi, którzy poszli za jego przykładem, świadczy fakt, że po krótkim czasie zrezygnowali z hodowli.

Widząc owe kury szukające robaczków w ogrodzonym, zielonym terenie jako andragog zapytałem: *chyba musiałeś się wiele nauczyć, żeby zacząć hodować te kury?* A on na to: *Nic podobnego. Niczego się nie uczyłem, tylko musiałem się zastosować do instrukcji, aby w kurniku każda kurka miała tyle a tyle centymetrów miejsca na grzędzie, określoną powierzchnię ogrodzonego wybiegu, być karmiona naturalnym ziarnem i dla zapewnienia jej pełnego komfortu do znoszenia jaj na 15 kur był jeden kogut.*

Ta wypowiedź świadczy, iż subiektywne odczucia na temat uczenia się mojego rozmówcy były zupełnie odmienne od mojego. Wyraźnie bowiem stwierdził, że się nie uczył, a jedynie stosował się do instrukcji. Parkieciarz do tego zawodu przygotowywał się – jak powiedział – prywatnie terminując u mistrza. W zawodzie pracuje 35 lat i nie zamierza go zmieniać. Pytany o uczenie się związane z nowymi technologiami odpowiedział. *Panie! Tutaj niczego nowego się nie ucze! A nowe kleje pojawiające się na rynku stosuję zgodnie z instrukcjami opracowanymi przez producentów.* Podobnych odpowiedzi udzielili mi inni rzemieślnicy, podkreślając, jednocześnie, że zalecenia owych instrukcji muszą być dokładnie respektowane, żeby określony produkt spełniał swoje zadanie.

Dbałość o spełnianie wymagań producenta urzędnika zauważyłem, obserwując pracowników IKEI, którzy montując jakiś element wyposażenia kuchni co chwilę zaglądali do „instrukcji montażu”, a monter bramy garażowej sterowanej pilotem przy jego „uzbrajaniu” instrukcji niemal nie wypuszczał z ręki. Nadto sam stosując się do instrukcji, zmontowałem ławeczkę ogrodową, drewniany wieszak

<sup>1</sup> Maria Czerepaniak-Walczak (1995) bardzo trafnie przedstawiła problematykę emancypacji, pisząc między innymi, że polega ona na *uwolnieniu się od zależności prawnej, społecznej, politycznej, obyczajowej, usamodzielnieniu się, byciu wolnym wolnością pozytywną, czyli taką, która umożliwia przekraczanie uwarunkowań aktualnej egzystencji* (s. 18–19).

„retro”, a również obserwowałem, jak dr historii sztuki postępując zgodnie z instrukcją bez problemów złożył szafkę z półkami na buty.

Mam wątpliwości czy wykonywanie takich czynności ma cokolwiek wspólnego z całożyciowym uczeniem się. Dlatego też jestem skłonny postawić tezę, że od ludzi pracujących w zawodzie kilkanaście lub kilkadziesiąt lat, którzy kiedyś opanowali określone umiejętności, obszar pracy zawodowej nie wymusza całożyciowego uczenia się, a jedynie stosowanie się do instrukcji.

Co więcej, w dzisiejszych czasach wszyscy producenci jakichkolwiek towarów starają się owe instrukcje bardzo szczegółowo napisać, a bardziej skomplikowane produkty zaopatrzyć w komputer, który informuje użytkownika o wszystkim, co powinien zrobić, aby z owego produktu korzystać. Na przykład współczesne samochody „z wyższej półki” są zaopatrzone w komputery, które nie tylko nie wymagają nowych umiejętności od kierowcy, ale wręcz redukuje jego czynności praktycznie do obsługi czterech urządzeń: pedału hamulca i gazu, kierunkowskazu i kierownicy. Resztę czynności wykonuje komputer automatycznie: włączając na przykład światła w momencie uruchomienia silnika przyciskiem, wycieraczki – (czujnik deszczu), parkowanie, a znalezienie adresu nie wymaga umiejętności czytania map i planów miast, bo od tego są wbudowane w samochód GPS-y.

W świetle tego co do tej pory napisałem oraz z cytowanych wypowiedzi, jestem skłonny postawić tezę, że ulegałem iluzji i dałem się uwieść dwóm mitom andragogicznym. Pierwszy polega na przekonaniu, że całożyciowe uczenie się jest konieczne wręcz nieodzowne, by **każdy człowiek** (podkreślenie – każdy) mógł żyć w dzisiejszym, szybko zmieniającym się świecie. Jak się okazuje, można w tym świecie żyć i to zupełnie nieźle, nie ucząc się. Wystarczy bowiem niemal mechanicznie wykonywać określone czynności lub raz nabyć umiejętność stosowania się do określonych instrukcji. Drugim mitem jest wiara w to, że podejmowanie przez człowieka dorosłego trudu uczenia się zarówno formalnego, jak i nieformalnego – odbywa się bez ponoszenia osobistych kosztów.

## Bibliografia

1. Kargul J. (2010), *O stereotypach i mitach we współczesnej polskiej andragogice*, [w:] T. Aleksander (red.) *Edukacja dorosłych jako czynnik rozwoju społecznego*, Instytut Technologii Eksploatacji, Radom 2010, s. 33–40.
2. Alchet P. (2002), *Podwójne oblicze całożyciowego uczenia się: dwie analityczne perspektywy „cichej rewolucji”*. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, s. 55–78.
3. Alcheit P. (2015), *Teoria biografii jako fundament pojęciowy uczenia się przez całe życie*, „*Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*”, nr 4, s. 23–36.
4. Kruszelnicki W. (2015), *Znaczenie teorii krytycznej dla uczenia się i nauczania dorosłych*, „*Edukacja Dorosłych*”, nr 2, s. 9–21.
5. Litawa A., Szarota Z. (2016), *Negatywne aspekty uczestnictwa w edukacji w opiniach uczących się dorosłych*, *e-Mentor*, nr 4, s. 55–63.

6. Pluskota A., Staszewicz M. (2014), *Całozyciowe uczenie się droga do inkluzji społecznej. Nieco uwag krytycznych*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja” nr 2, s. 39–53.
7. Rutkowiak J. (1992), *O dialogu edukacyjnym. Rusztowanie kategorialne*, [w:] *Pytanie, dialog, wychowanie*, Warszawa 1992.

### **Andragogical Myths Revisited**

**Key words:** lifelong learning, observance of instructions, andragogical myth.

**Abstract:** In this article, I make a hypothetical case that andragogues are prone to yield to two myths. One of them involves the belief that lifelong learning is necessary, requisite in fact, for *each* human being to be at all able to live in today's fast-changing world. The truth is, however, that one can quite comfortably live in this world without learning as long as one almost mechanically performs a particular set of activities or has acquired the ability to follow particular instructions. The other myth consists in professing that adults' efforts to continue either formal or informal learning do not entail any personal costs.

Dane do korespondencji:

**Prof. dr hab. Józef Kargul**

Dolnośląska Szkoła Wyższa

Zakład Pedagogiki Ogólnej i Poradownawstwa

e-mail: j.kargul@dswe.pl

**Elżbieta Dubas**

## O PODMIOTOWOŚCI W KONTEKŚCIE PEDAGOGICZNYM

**Słowa kluczowe:** podmiotowość, dorosłość, uczenie się z własnej biografii.

**Streszczenie:** Tekst dotyczy podmiotowości człowieka dorosłego w powiązaniu z procesem uczenia się z własnej biografii, ujmowanym z perspektywy andragogicznej w biograficznym podejściu badawczym. W pierwszej jego części autor przedstawia ogólne informacje o podmiotowości, następnie prezentuje podmiotowość w ujęciu pedagogicznym i andragogicznym. W kolejnej części odnajduje atrybuty podmiotowości człowieka dorosłego w procesie uczenia się z własnej biografii, w odniesieniu do wyników projektu badawczego pt.: *Uczenie się z własnej biografii*, realizowanego w latach 2008–2010, z udziałem badaczy z wielu ośrodków akademickich w Polsce. W analizach tych koncentruje się na powiązaniach podmiotowości z procesem uczenia się, realizowanym w kontekście refleksji nad własną biografią, z procesem rozwoju oraz z kategorią dorosłość.

### Wprowadzenie

Podmiotowość nieczęsto w sposób bezpośredni była przedmiotem refleksji i badań andragogicznych, choć niewątpliwie ściśle jest ona związana z głównym przedmiotem tych badań, jaki stanowi dorosłość i uczenie się człowieka dorosłego. Podmiotowość, być może, uznawana była za oczywisty atrybut dorosłości i tym samym niewymagający szczególnych studiów. Podmiotowość, z tego punktu widzenia, jest człowiekowi dorosłemu społecznie nadana. Z drugiej zaś strony, w czasach permanentnej zmiany i swoistej hegemonii indywidualności i subiektywności, potrzeby i prawa do samorealizacji, podmiotowość swą człowiek dorosły może i powinien (a może nawet i musi) ciągle rozwijać i pogłębiać. Podmiotowość jest mu więc zadana. Czasy współczesne zapewne stwarzają liczne okazje do pogłębiania podmiotowości (przez) człowieka dorosłego, choć proces to niełatwy i wymagający ważnych osobowych kompetencji. Podmiotowość człowieka dorosłego, rozwijaną podczas refleksji nad własną biografią, w sposób wyraźny ukazują wyniki projektu: *Uczenie się z własnej biografii*, realizowanego w latach 2008–2010. Uczenie się z własnej biografii, wzbudzane podczas wywiadu biograficznego, to proces silnie upodmiotowiony, stymulujący samorozwój człowieka dorosłego i formujący jego dorosłość jako doświadczenie sprzyjające dojrzywaniu do zadań codzienności. Proces uczenia się z własnej

biografii wydobywa dorosłość rozumianą jako dojrzałość, rozwija ją i wzmacnia. Realizowany w sposób celowy i refleksyjny, może stać się czynnikiem (re)konstruującym tożsamość człowieka dorosłego, sprzyjającym jej dojrzewaniu i tym samym doświadczaniu przez człowieka dorosłego swego losu w sposób bardziej pomyślny mimo trudnych doświadczeń egzystencjalnych i w sytuacji niełatwych wyborów życiowych.

### Krótko o podmiotowości

Podmiotowość jest pojęciem często pomijanym w opracowaniach słownikowych. Brakuje też tego hasła w klasycznym kompendium wiedzy pedagogicznej, jakim jest *Słownik pedagogiczny* Wincentego Okonia (1984). Jednak w późniejszych opracowaniach encyklopedycznych z zakresu pedagogiki hasło to jest już obecne (Pomykała 1997; Pilch 2005).

W *Popularnym słowniku języka polskiego* pod redakcją Bogusława Dunaja czytamy, że podmiotowość to *posiadanie cech działającego podmiotu; bycie podmiotem w sensie filozoficznym lub prawnym* (Dunaj 2002, s. 479). Podmiot natomiast (łac. *subiectum*), w sensie filozoficznym, bo ten aspekt nas tu interesuje, to *istota myśląca, przeżywająca, działająca* (Dunaj 2002, s. 479). Podmiot też, jak podaje *Słownik filozofii* pod redakcją Adama Aduszkiewicza to *pierwotnie każda rzecz jako nośnik cech; w średniowieczu realna rzecz; od XVII wieku w stosowanym do dziś znaczeniu: nośnik świadomości (ja) w przeciwieństwie do przedmiotu* (Aduszkiewicz 2004, s. 402). Z określeń tych wyłania się więc kilka atrybutów podmiotowości i można zaliczyć do nich świadomość siebie samego (ja), (w tym myślenie) oraz przeżywanie i działanie. Podmiotowość jest przeciwieństwem uprzedmiotowienia (reifikacji).

W pojęciu „podmiotowość” badacze próbują oddać sens złożonego i wielowymiarowego zjawiska dotyczącego tak życia społecznego, jak i jednostkowych doświadczeń. Zdaniem Tadeusza Lewowickiego można mówić o „fenomenie podmiotowości” – w jego złożoności, odzwierciedlonej w różnych kontekstach myślenia o podmiotowości, wielości jego definicji i ich kontrowersyjności (Lewowicki 1997). Podmiotowość to *słowo-zakłęcie* (Zwierzchowski 1999, s. 20), pojęcie wieloznaczne (Molesztak 1995), trudne do operacjonalizacji i przełożenia na język praktyki (Kubiak-Szyborska 1999). Podmiotowość wynika ze złożoności układu, jakim jest człowiek i zdolności emergentnych tego układu (Kaja 1999). To także kategoria obrazująca zjawisko niezwykle dynamiczne, tak w sensie społecznym jak i jednostkowym. Pojęcie „podmiotowość” bywa często używane zamiennie lub w zbliżonym znaczeniu z takimi określeniami jak: świadomość, tożsamość, osoba ludzka, indywidualność, subiektywność, autonomia, samookreślenie, autokreacja, samorealizacja (por. Lewowicki 1997), bycie kimś (Tomaszewski 1985 za: Lewowicki 1997).

Warto podkreślić związki podmiotowości z ważnymi kategoriami codziennej egzystencji tak w ujęciu jednostkowych doświadczeń, jak i doświadczeń

zbiorowych, przejawiających się m.in. w demokratyzacji życia społecznego, kreowaniu świadomego obywatelstwa oraz w upowszechnianiu praw człowieka. Badacze często łączą podmiotowość z wolnością i odpowiedzialnością, świadomością i samoświadomością, racjonalnością i refleksyjnością, autentycznością i empatią, a zarazem poczuciem odrębności od innych. Istotne są także powiązania z wartościami i celami oraz sensem życia, transcendencją własnej osoby w świat wartości (Frankl za: Górniewicz 2001). Kluczowym jest także postrzeganie podmiotowości jako stawania się człowiekiem (Maritain za: Zwierzchowski 1999) i spostrzegania człowieka jako osoby wielowymiarowej i transcendentnej (Frankl za: Molesztak 1999). Podmiotowość jest także jednoznacznie powiązana z aktywnością jednostki, z jej samosterownością i samostanowieniem, z osobistym sprawstwem. Podmiotowość to związki z kreacją siebie (Ślipko 1999), to związki z sumieniem oraz rozwojem i uczeniem się realizowanym przez całe życie. Efektem podmiotowości zyskiwanej w procesie życia jest więc subiektywne poczucie osobistego wpływu na zdarzenia – poczucie osobistego sprawstwa oraz zyskiwane w związku z tym poczucie własnej wartości i poczucie otwartej drogi ku samorealizacji (samospelnienia), a w konsekwencji – radość istnienia i bycia autorem swojego losu.

Podmiotowość można uznać za ponadczasową, uniwersalną kategorię poznawczą. Zajmowała ona myślicieli i działaczy już od starożytności, na co wskazuje starożytna grecka demokracja (Lewowicki 1997). Podmiotowość obecna jest w naukach humanistycznych: w antropologii filozoficznej, w epistemologii, w historiozofii, w naukach politycznych, w socjologii, w psychologii i w pedagogice (Sowa 2005). Józef Górniewicz stwierdza, że teorie podmiotowości biorą swój początek w filozofii, poczynając od filozofii starożytnej Dalekiego Wschodu (Górniewicz 2001). Jednak ich szczególny rozwój wiąże się z filozofią nowożytną, poczynając od Kartezjusza (oddzielającego świat subiektywny od świata obiektywnego, określającego podmiot jako istotę myślącą i czującą (Górniewicz 2001) i Kanta (*człowiek myśli o sobie jako istocie refleksyjnej i może w tym akcie percypować samego siebie*) (za Górniewicz 2001, s. 26) poprzez egzystencjalizm Paula Sartre'a, który łączył podmiotowość ze świadomością własnej świadomości (*samoświadomość to konstytutywna cecha podmiotowości*) (za Górniewicz 2001, s. 27), personalizm (*Na ludzką podmiotowość nie tylko składa się samoświadomość, miłość i nadzieja, ale cała istotność człowieka zarówno w wymiarze duchowym, jak i cielesnym*) (za Górniewicz 2001, s. 27) i marksizm (*podmiotowość to sprawstwo*) (za Górniewicz 2001, s. 28) oraz postmodernizm (*podmiotowość jest zdecentrowana, (...) konstruowana i rekonstruowana przez sfragmentowaną, wewnątrznie niespójną świadomość*) (za Górniewicz 2001). Szczególnie silny kontekst podmiotowości można odnaleźć współcześnie, poczynając od lat osiemdziesiątych XX wieku, w myśli z zakresu psychologii poznawczej, psychologii i pedagogiki humanistycznej (niedyrektywnej), filozofii i pedagogiki personalistycznej, pedagogiki krytycznej (emancypacyjnej). Faktem jest także swoisty renesans podmiotowości (indywidualności) w latach 90. XX wieku.

## O podmiotowości z perspektywy pedagogiki

Pedagodzy w swym naukowym i praktycznym zaangażowaniu w sposób istotny odnosili się do kwestii podmiotowości powiązanej przede wszystkim z sytuacją szkolnej edukacji i wychowania, choć, jak stwierdza Górniewicz: *badania nad podmiotowością w pedagogice nie są zbyt liczne* (Górniewicz 2001, s. 34). Podsumowując osiągnięcia pedagogów/psychologów w zakresie poznawania podmiotowości, można wskazać ich kilka znaczących dokonań: uwypuklenie tzw. przyczynowości osobistej (autonomii) jako podstawowej kategorii podmiotowości (Gurycka 1989; Gurycka 1999), określenie relacji między wychowawcą i wychowankiem jako relacji dwupodmiotowej, relacji dwoistej między dwoma podmiotami (Gurycka 1999), uznanie orientacji podmiotowej (Kofta 1989) za cel wychowania (Kubiak-Jurecka, Molesztak 1993). Zasadniczym zaś osiągnięciem jest paradygmat edukacji podmiotowej opisany przez Tadeusza Lewowickiego, a *służącej rozwojowi człowieka, jego szczęściu, szczęściu każdego* (Lewowicki 1991, s. 594). Podmiotowość we współczesnej edukacji, według tego uczonego, to możliwość kreowania i wyrażania własnej podmiotowości oraz szansa na uzyskanie pomocy w tym kreowaniu i wyrażaniu, w zmaganiach z otaczającym światem i własnymi rozterkami (Lewowicki 1991).

Warto zwrócić uwagę na niektóre znaczące definicje podmiotowości, sformułowane lub uznawane przez pedagogów: podmiotowość to *wewnętrzne źródło wszelkiej przyczynowości* (Górniewicz 2001, s. 24); *Termin podmiotowość służy nazwaniu atrybutu człowieka (albo zbiorowości ludzkiej) odzwierciedlającego się w autonomicznej mocy sprawczej, ukierunkowanej na subiektywnie ważne cele oraz w gotowości do ponoszenia odpowiedzialności za wybory i czyny* (Czerepaniak-Walczak 1999); według Antoniny Guryckiej: *istota podmiotowości to osobista sprawczość (świadoma aktywność), co oznacza, że człowiek jest twórcą zdarzeń i stanów, przez co wywiera wpływ na własne otoczenie, także na swoje zachowania i swój los, stając się autorem swojego życia* (Gurycka 1983, za: Wołoszyn 1999, s. 22); według Tadeusza Tomaszewskiego: *podmiotowość oznacza to, że człowiek jest „kimś”, że ma określoną „tożsamość”, która go wyróżnia od innych, że jego własna działalność zależy w znacznym stopniu od niego samego* (Tomaszewski 1985 za: Lewowicki 1997, s. 596); za Mirosławem Koftą, podmiotowość to immanentna cecha człowieka: *[obdarzonego] zdolnością do subiektywnego doświadczenia i przeżywania świata, samoświadomością i zdolnością do autorefleksji, wolnością wyboru, zdolnością świadomego podejmowania decyzji i celowego kierowania swym postępowaniem, zdolnością do odróżnienia dobra od zła, a więc etycznego wartościowania własnych i cudzych postępów* (Kofta 1989 za: Wołoszyn 1999, s. 21–22). Definicje te uwypuklają cechy podmiotowości, szczególnie znaczące w procesie edukacji, ale i zarazem fundamentalne dla opisu i zrozumienia, czym jest podmiotowość w ogóle.

Szczególnym przesłaniem myśli pedagogicznej jest spostrzeżenie podmiotowości jako procesu; w procesualnym rozumieniu osoba staje się podmiotem w procesie rozwoju i samorozwoju, w różnych interakcjach społecznych, w tym



w dialogu i w spotkaniu. *Podmiotem jedynie [wtrącenie ED] bywamy* (Adamiec 1992, za: Molesztak 1999, s. 47). Podmiotowość podlega rozwojowi i możliwości intelektualnego kształtowania (Czerepaniak-Walczak 1999, s. 79). Powiązanie podmiotowości z rozwojem, a także z procesem uczenia się z własnych doświadczeń, uwidacznia też definicja Wiesława Sikorskiego: *Podmiotowość to własna zdolność do rozwoju, umiejętność uczenia się na podstawie osobistych przeżyć* (Pilch 2005, s. 454). Podmiotowość jest też pewną potencjalnością człowieka, *[który] ma moc świadomego kształtowania swojej własnej osobowości, samostanowienia, stawania się kimś(...), ta właśnie zdolność (można powiedzieć – moc sprawcza) budowania własnego osobowego kształtu stanowi przysługującą człowiekowi podmiotowość* (Ślipko 1999, s. 303). Konkludując, stawanie się podmiotem jako swoiste zadanie rozwojowe człowieka – osoby przebiega w kilku podstawowych zakresach: myślenia (racjonalności), przeżywania (emocjonalności), dążeń (wolitywności)<sup>1</sup>, wartościowania (etyczności) i działania (sprawczości).

### O podmiotowości w ujęciu andragogicznym

Podmiotowość człowieka dorosłego wydaje się być (nie tylko dzisiaj) oczywistością. Andragodzy, podobnie jak pedagogzy, rzadko bezpośrednio podejmowali to zagadnienie w swych refleksjach i badaniach. Wybrzmiewa ono jednak wyraźnie choćby w definicjach dorosłości<sup>2</sup>. Warto przytoczyć jedną z pierwszych i zarazem bardzo znaczącą dla polskiej myśli andragogicznej. Jest nią definicja psychologa Włodzimierza Szewczuka: *Człowiek dorosły jest sam odpowiedzialny za siebie, jest sam podmiotem działalności produkcyjnej, sam decyduje o swoim planie życiowym, sam musi parać się z trudnościami jego realizacji, sam odpowiada wobec społeczeństwa za swą działalność* (Szewczuk 1959, s. 44). Z definicji tej wynika atrybut i zarazem wartość bycia dorosłym, jaką stanowi samodzielność, która jest niewątpliwie także niezbywalną cechą podmiotowości. Podmiotowość wyraża się także w autonomii człowieka dorosłego, a na ten wymiar dorosłości – dojrzałości wskazuje amerykański andragog Malcolm Knowles (Knowles 1972, za: Malewski 1990, s. 29–31). Wśród 15 wymiarów rozwojowych dorosłości wymienia on wymiar „zależność versus autonomia”, *gdy jednostka oscyluje pomiędzy nakazanymi ich przepisami zachowaniami konformistycznymi a dążeniem do indywidualnej niezależności i wolności* (Knowles 1972, za: Malewski 1990, s. 31). Podmiotowość powiązana z dorosłością, rozumianą jako *dynamiczna, całościowa wartość wychowawcza*, realizuje się m.in., *gdy człowiek dorosły uczy się autentyczności i rozwija swą tożsamość* (Urbański 1986/9, s. 514), *gdy edukacja dorosłych stwarza okazję do aktywności, autonomii i twórczości uczących się dorosłych* (por. Urbański 1986/7). Dla andragogów znaczącym w latach osiemdziesiątych XX wieku był także tekst Jana Szczepańskiego, w którym ten wybitny polski socjolog podkreślał znaczenie

<sup>1</sup> Por. też T. Ślipko, 1999, s. 301.

<sup>2</sup> Por. przegląd definicji dorosłości: E. Dubas, 2004.

nie tylko uspołecznienia, ale i kształtowania indywidualności w procesie wychowania człowieka. Indywidualność to ważna kategoria, poprzez którą opisywano wówczas podmiotowość. Szczepański pisze, że indywidualność to *mechanizm życiowy, który we wszystkich wymiarach życia działa koordynująco i konstytutywnie, współkształtuje przebiegi życiowe, tak by wyrazić w nich cechy i własności występujące tylko u danej osoby* (Szczepański 1987, s. 325). *Indywidualność tworzy świat wewnętrzny, który nie jest ani odbiciem, ani powtórzeniem świata zewnętrznego* (Szczepański 1987, s. 326). Świat wewnętrzny człowieka można uznać za przejaw jego podmiotowości, gdy Szczepański pisze, że świat wewnętrzny pozbawiony jest zarówno biologicznych potrzeb i popędów, psychicznych mechanizmów konkurencji, rywalizacji, zawiści, dążenia do dominacji, chciwości, jak i społecznych nakazów ról społecznych, zobowiązań, posiadania i władania itp. (Szczepański 1987, s. 329). Wynikiem działania mechanizmu indywidualności jest autonomia moralna jednostki. Indywidualność jest dobra, gdyż *zło nie rodzi się z tego, co niepowtarzalne (indywidualne) u jednostki, lecz z odniesień społecznych* (Szczepański 1987, s. 326). *Jednocześnie to indywidualność wnosi wkład w życie społeczne* (Szczepański 1987, s. 329).

Podmiotowość człowieka dorosłego w andragogice wiązana jest także z jego indywidualnym doświadczeniem życiowym, które powinno być uwzględniane w procesie edukacji dorosłych. Podmiotowość uczącego się dorosłego dobitnie podkreśla procesualny andragogiczny model uczenia się osób dorosłych (Knwles, Holton III, Swanson 2009).

Podmiotowość człowieka dorosłego, szczególnie współcześnie, nie jest jednoznaczna, a raczej jest wielowymiarowa i wieloznaczna. Po pierwsze podmiotowość jest człowiekowi dorosłemu nadana przez społeczeństwo, cywilizację i kulturę, w której przyszło mu żyć. Jest ona pewnym przywilejem, ale i zarazem obowiązkiem i powinnością. Jest obdarzeniem, ale i zarazem obarczeniem. Taka podmiotowość łączy się z rozumieniem dorosłości jako roli i stanu społecznego wynikającego z procesu socjalizacji (por. Dubas 2005). Podmiotowość w tym znaczeniu wyróżnia człowieka będącego dorosłym od osób jeszcze niedorosłych (dzieci i młodzieży). Po drugie podmiotowość jest człowiekowi dorosłemu „zadana” – jest zadaniem do realizacji w procesie jego rozwoju, także w dorosłości. Taka podmiotowość łączy się ze spostrzeganiem dorosłości jako rozwojowego okresu życia człowieka (Dubas 2005). W rozumieniu auksologicznym podmiotowość nie może być raz nadana, ale jest ciągle rozwijana. Po trzecie wreszcie podmiotowość może być „odkrywana” jako osobowa wartość, pogłębiana w procesie życia poprzez działania autoformacyjne samoświadomej osoby. Odniesieniem dla tej autoformacyjnej pracy są ideały, cele i wartości. Odkrywanie własnej podmiotowości sprzyja stawaniu się coraz bardziej dorosłym, w sensie – bardziej dojrzałym, w wielu wymiarach funkcjonowania w codzienności. Takie doświadczanie podmiotowości może prowadzić ku osiągnięciu osobowej pełni (por. Dubas 2005).

Swą podmiotowość człowiek (dorosły) „buduje” w kilku relacjach: w relacji do siebie samego, gdy odczytuje swoją niepowtarzalność i sprawczość, gdy poszerza samoświadomość i samowiedzę, gdy zyskuje poczucie samorealizacji; w relacji do innych osób, gdy mimo poczucia niezamienności z innymi, poprzez świadome uczestnictwo w dialogu i spotkaniu buduje wspólnotę opartą na wartościach także dla niego znaczących, gdy stwarza środowisko wyzwalające inne podmiotowości, przeciwdziałające osamotnieniu a sprzyjające jego rozwojowi i rozwojowi innych osób; w relacji do otaczającej rzeczywistości, gdy tę rzeczywistość poprzez swoje świadome zaangażowanie ubogaca; w relacji do wartości absolutnych, uniwersalnych, także do Boga, gdy pielęgnuje wartości, korzysta z nich dla własnego rozwoju i stawania się coraz bardziej człowiekiem. Jego jednostkowa podmiotowość nie pozostaje w sprzeczności z podmiotowością zbiorową, lecz ją wzbudza i wzmacnia<sup>3</sup>. Człowiek dorosły jako świadomy siebie podmiot pielęgnuje relacje dwupodmiotowe, gwarantujące współistnienie w szerszej zbiorowości innych świadomych i odpowiedzialnych podmiotów. Jednak dotyczą go także, wynikające z szerszego kontekstu społeczno-kulturowego, wynaturzenia podmiotowości, gdy podmiotowość jest nadmiernie eksponowana (Górniewicz 2001) i towarzyszy jej skrajny subiektywizm (Witkowski 1995), albo gdy podmiotowość jest niedostrzegana (Górniewicz 2001), gdy człowieka pozbawia się podmiotowości lub gdy podmiotowość jest spływana i zawężana do sfery powierzchownych i egocentrycznych oczekiwań i marzeń.

Dorosły jako podmiot zdolny jest, a raczej może być zdolny, do samodzielnego myślenia i refleksyjności, dojrzałego wyrażania swych uczuć, realizacji dążeń własnej woli, podejmowania wolnych i odpowiedzialnych wyborów oraz realizacji autonomicznych działań. Może być zdolnym do samopoznania i twórczego wyrażania siebie, do samorozwoju w poczuciu własnej wartości i w poszanowaniu wartości innych osób. Ma także prawo do wsparcia w procesie zyskiwania swej pełniejszej podmiotowości. Taka podmiotowość dorosłego może być uznana za przejaw jego dojrzałości. W tym aksjologicznym ujęciu podmiotowość jest atrybutem dorosłości rozumianej idealistycznie – jako pełna dojrzałość.

### **Aspekty podmiotowości uobecnione w procesie uczenia się z własnej biografii**

Podmiotowość, ten istotny atrybut dorosłości człowieka, można dostrzec w procesie uczenia się z własnej biografii. Do takiego wniosku doprowadziły wyniki analiz materiału biograficznego zgromadzonego w ramach projektu „Uczenie się z własnej biografii”, realizowanego w latach 2008–2010, z udziałem badaczy z wielu ośrodków akademickich w kraju. Prezentacje poszczególnych autorskich analiz materiałów biograficznych zawarte są w pierwszym tomie serii „Biografia

<sup>3</sup> Por. też dwa ujęcia podmiotowości: jednostkowe i społeczne (Górniewicz 2001).

i badanie biografii” (Dubas, Świtalski 2011). Można także odnaleźć opublikowane uogólnienia i refleksje na kanwie tego projektu, odnoszące uczenie się z własnej biografii do obszaru biograficznego uczenia się (Dubas 2017a). Celem wspomnianego projektu było rozpoznawa(nie) procesów uczenia się z własnej biografii, poprzez odpowiedź na pytanie, w jakiej mierze dorośli uczyli się i uczą podejmując refleksje nad własną biografią. Przy tym uczenie się z własnej biografii jest tu przykładem uczenia się pośredniego, *bo z doświadczeń przypominanych, które miały miejsce często w odległej przeszłości i zapisały się w pamięci autobiograficznej*, w odróżnieniu od uczenia się z doświadczeń, będącego przykładem uczenia się bezpośredniego, tj. *w trakcie dziania się zdarzeń, w trakcie trwania określonych sytuacji życiowych* (Dubas 2011, s. 7). Poniżej zostaną ukazane aspekty podmiotowości w odniesieniu do charakteru procesu uczenia się, w odniesieniu do procesu rozwoju oraz do fenomenu dorosłości.

### **Człowiek jako istota biograficzna – imperatyw podmiotowości**

Ontologiczne założenia dotyczące procesu i zarazem fenomenu uczenia się z własnej biografii ujawniają człowieka jako podmiot swej biografii, osobę, która przyjmuje **aktywną postawę wobec własnej biografii**. Postawa ta wiąże się z obecnością wyraźnej refleksji i narracji autobiograficznej, z częstą lub (prawie) permanentną konstrukcją, rekonstrukcją i autokreacją własnej tożsamości poprzez tę refleksję i narrację, z wydobywaniem wiedzy autobiograficznej (implikowanej) z pokładów własnego doświadczenia biograficznego. W narracji ujawnia się przenikanie się wielu perspektyw czasowych, zakotwiczenie się narratora w złożonej orientacji czasowej i swoiste przemieszczanie się w czasie, które można określić jako „mentalną podróż w czasie” (por. Dubas 2017, w druku). Postawa ta ukazuje **subiektywny** odbiór rzeczywistości (por. Dubas 2017a) jako osobiste, niepowtarzalne, zaangażowane i twórcze jej doświadczenie. Określona świadomość, czym jest „biografia”, w powiązaniu ze świadomością procesu uczenia się z własnej biografii, także potwierdza aktywną postawę wobec własnej biografii jej nosiciela. Narrator jest *w mniejszym lub w większym stopniu podmiotem konstruującym swą biografię*, twórcą swej biografii, a nie jedynie osobą doświadczaną przez wydarzenia życiowe i „opisaną” przez biografię (por. Dubas 2017a, s. 65).

Immanentny jest związek uczenia się z własnej biografii **z tożsamością** narratora. *[B]iografia jest dziś otwartym projektem tożsamościowym. (...) [D]alsza refleksja nad doświadczeniami życiowymi przywoływanymi z pamięci autobiograficznej wciąż dookreśla tożsamość jednostki* (por. Dubas 2017a, s. 65 i dalsze). Sprzyja jej rekonstrukcjom, transformacjom, modyfikacjom i odzyskiwaniu. Rekonstruowana biografia jest swoistą strukturą regulacji tożsamości. To, co twórczo dookreśla tożsamość, zawiera się w wielokrotnej analizie i interpretacji własnych doświadczeń oraz wykorzystaniu pozyskanej tą drogą wiedzy autobiograficznej w dalszym życiu. (Re)konstrukcje biografii są niewątpliwie wyrazem podmiotowości narratora. Wiedza autobiograficzna „wydobywana” w tym procesie może wzmacniać jego

podmiotowość, a nawet sprzyjać jej odzyskiwaniu, przez co może czynić jego życie bardziej sensownym. W czasach, które zmuszają do nadążania za szybkimi zmianami, *uczenie się z własnej biografii chroni tożsamość przed zagubieniem, erozją i rozpadem* (Dubas 2017a).

Podmiotowość uczącego się z własnej biografii wyraża się także w **indywidualizowaniu** (niepowtarzalności) jego życiowego doświadczenia, będącego wynikiem subiektywnego odbioru (także) obiektywnych zjawisk i faktów, w odmienności refleksji i narracji autobiograficznej nad tym doświadczeniem, w różnicowaniu potencjału interpretacyjnego i kompetencji biograficznych, w odmiennych schematach poznawania i uczenia się oraz w różnych kompetencjach kierowania własnym rozwojem. Narracja autobiograficzna przy tym poprzez indywidualny sposób opisu i hierarchizowania własnych doświadczeń życiowych, odczytywania ich znaczeń według własnych kodów i schematów poznawczych mimo że są one warunkowane ramą społeczno-kulturową, wskazuje wyraźnie na indywidualny sposób spostrzegania i poznawania świata i siebie samego.

### Uczenie się ujawnione w procesie uczenia się z własnej biografii

Proces uczenia się z własnej biografii, niewątpliwie sprzyjając poszerzaniu „świadomości własnej świadomości”<sup>4</sup>, jest procesem podmiotowym. To uczenie się odzwierciedla dwa główne procesy: *proces pozna(wa)nia własnej biografii, tzn. zaznajamiania się z nią, czynienia jej bardziej świadomą, oraz proces pozna(wa)nia poprzez biografię – poznawania nie tylko siebie, ale także szerszej rzeczywistości, której doświadczała jednostka* (por. Dubas 2017a, s. 69 i dalsze). Jest przykładem procesu realizowanego **samodzielnie**, „wewnątrz siebie”, w swojej świadomości, z pewnym tylko udziałem osób z zewnątrz (w tym osoby badacza czy edukatora); w wewnętrzny świat własnych doświadczeń rzadko bowiem wprowadzani są inni, i nigdy nie w sposób całkowity. Uczenie się z własnej biografii sprzyja wydobywaniu, (nazwaniu, artykułowaniu) wiedzy nieuświadomionej, niemej (*tacit knowledge*), zawartej w rezerwuarach pamięci autobiograficznej, przydatnej w radzeniu sobie z codziennością. Wiedza ta ma wyraźny wymiar egzystencjalny, aksjologiczny i praktyczny (pragmatyczny). Uczenie się z własnej biografii sprzyja samodzielnemu wytwarzaniu wiedzy (wiedzy implikowanej) w przeciwieństwie do wiedzy gotowej (eksplikowanej), przyjmowanej od innych. Znamioną cechą procesu uczenia się z własnej biografii jest powiązanie poznawania z dużą emocjonalnością oraz odniesienie pozyskanej (wydobytej) wiedzy do praktyki własnego życia. To uczenie się ma wyraźny aspekt autoformacyjny i autokreacyjny, a nawet autotransformacyjny – bowiem przemienia osobę, która inaczej odczytała sens i znaczenie swoich doświadczeń życiowych. To uczenie się jest swoistym spotkaniem z samym sobą w przypominanym doświadczeniu życiowym. Jest to też swoisty dialog wewnętrzny, wewnętrzna rozmowa z sobą samym na kanwie

<sup>4</sup> Podmiotowość w ujęciu J.P. Sartre’a (jak wyżej).

reflektowanych doświadczeń. Jest to także spotkanie z badaczem czy edukatorem – ich osobami i biografiami. W spotkaniu tym ujawnia się podmiotowy i relacyjny aspekt tego uczenia się. W jakimś zakresie widoczna jest wzajemność tego procesu uczenia się, co Beata Borowska-Beszta określa terminem „dwuwektorowość” (Borowska-Beszta 2011), a co stanowi zarazem przejaw dwupodmiotowości narratora i badacza w procesie uczenia się z własnej biografii. Efekty tego uczenia się są włączane w biografie narratora, ale także badacza. Namysł (refleksja) nad własną biografią przynosi profity w postaci uruchamiania własnego potencjału interpretacyjnego, pogłębiania kompetencji autobiograficznych, wydobywania edukacyjnego potencjału doświadczeń życiowych. Narracja autobiograficzna uruchamia procesy samoświadomościowe – jest źródłem pogłębiającego się samopoznawania i samorozumienia. W procesie tego uczenia się następuje zderzenie wiedzy i samowiedzy posiadacza biografii – narratora (a jest to często wiedza potoczna) z wiedzą naukową badacza (por. Krawczyk-Bocian 2011) oraz kulturowym przekazem dotyczącym reflektowanego doświadczenia autobiograficznego. Uczenie się z własnej biografii jest procesem stopniowym, rozłożonym w czasie, wręcz wymagającym czasu. Często musi być inicjowane przez osoby z zewnątrz, np. przez badacza. Ma dużą dynamikę, wynikającą z osobistej ważności treści tego uczenia się i ich emocjonalnego charakteru.

Proces uczenia się z własnej biografii jest niewątpliwie przykładem *stricte* podmiotowego uczenia się człowieka dorosłego. Realizowane jest ono z dużym udziałem wciąż pogłębiającej się jego samoświadomości i osobistego zaangażowania. Jest związane z podejmowaniem decyzji i wyborów aksjologiczno-egzystencjalnych, w poczuciu subiektywnej wolności i możliwości realizacji potrzeby samostanowienia oraz kierowania własnym życiem. Wybory te mają znaczenie dla aktualnego i przyszłego jego życia, przynosząc poczucie zrozumienia przeżytego życia i odpowiedzialność za swój dalszy los.

### **Rozwój człowieka dorosłego w procesie uczenia się z własnej biografii**

Uczenie się z własnej biografii uruchamia proces rozwoju człowieka dorosłego, który charakteryzuje się wysokim stopniem podmiotowości. Rozwój wewnętrzny w tym procesie ma charakter mentalnej podróży w czasie, która sprzyja poznawaniu i rozumieniu siebie i doświadczanego losu. Przestrzenie czasu w tej „podróży” przenikają się. Refleksje o doświadczeniach z przeszłości podejmowane w teraźniejszości, z odniesieniem do przyszłości, mają zapewnić bardziej świadome i pomyślne życie. Rozwój ten ma wyraźny poznawczy, aksjologiczny i egzystencjalny wymiar oraz kontemplacyjny, poszukujący i projektujący charakter (por. Dubas 2017a).

Rozwój rozpatrywany w perspektywie uczenia się z własnej biografii przejawia się wzrostem umiejętności wielokrotnego konstruowania i rekonstruowania własnej biografii. Ta umiejętność rozwijana w czasie powiązana jest

z wydarzeniami życiowymi i z wyzwaniem losu, których człowiek doświadczał, ale także z dojrzewającą i coraz bardziej świadomą siebie jego tożsamością. Rozwój uwidacznia się podczas refleksji (namysłu) narratora nad własną biografią, która sprzyja bilansowaniu własnego doświadczenia życiowego oraz przełamaniu traum, trajektorii i trudnych doświadczeń biograficznych. Ważnym osiągnięciem tego procesu jest dostrzeżenie rozwojowego i edukacyjnego potencjału własnej biografii, a w tym zawarte w szczególności w doświadczeniach trudnych i trajektoryjnych. Znaczącym jest w tym w zakresie wypracowanie strategii radzenia sobie z sytuacjami trudnymi, które będą pomocne w podobnych sytuacjach w przyszłości, ale ważnym jest także poradzenie sobie ze złą pamięcią tych doświadczeń, np. poprzez przepracowanie traum czy wyjście z trajektorii cierpienia.

Rozwojem, w procesie uczenia się z własnej biografii, jest wzrost różnych umiejętności autobiograficznych, takich jak umiejętności refleksji i narracji autobiograficznej, umiejętności uruchamiania w coraz większym stopniu własnego potencjału interpretacyjnego. O rozwoju świadczy wzrost świadomości procesu uczenia się z własnej biografii, realizowanego z coraz większą uważnością w kontekście codziennych sytuacji. Na rozwój wskazuje także świadomość zmieniającej się własnej tożsamości, co skutkuje wzrostem poczucia własnej wartości i doświadczeniem poczucia sensu własnego życia.

Biografię można w tym kontekście określić kanwą procesu rozwoju. W wyniku namysłu nad treściami własnego doświadczenia biograficznego biografia staje się tworzywem autoformacji i autokreacji oraz bardziej świadomego i samodzielnie kierowania swoim życiem, choć proces ten może być również, szczególnie na początku, inspirowany przez osoby z zewnątrz.

### **Dorosłość w kontekście uczenia się z własnej biografii**

Dorosłość, którą ujawniają osoby uczące się z własnej biografii, jest dorosłością refleksyjną, o wzrastającym poziomie samoświadomości i rozumienia zewnętrznej rzeczywistości, w tym doświadczeń własnego losu. Jest dorosłością kreowaną, formowaną i transformowaną przez osobę dorosłą w znacznym stopniu samodzielnie. Jest dorosłością zmierzającą do zyskania dojrzałej tożsamości, co może pozwolić na coraz pełniejszą akceptację losu, afirmację życia, rozpoznanie sensu własnej drogi życiowej i lepsze radzenie sobie z troskami egzystencjalnymi. Uczenie się z własnej biografii niewątpliwie wzmacnia dorosłość rozumianą jako (pełną) dojrzałość. Dotyczy to także badacza, który inicjując uczenie się z własnej biografii badanego, uznaje i zabezpiecza jego podmiotowość, a równocześnie sam, inspirowany narracją badanego, dojrzewa w swej dorosłości.

Można stwierdzić, w kontekście wyników projektu „uczenie się z własnej biografii”, że dorosły podejmuje konstrukcje i rekonstrukcje swoich dotychczasowych doświadczeń życiowych, konstrukcje i rekonstrukcje własnej biografii. Podejmuje wysiłek uczenia się ze swych przypominanych doświadczeń, z własnej

rekonstruowanej i odczytywanej na nowo biografii. Namysł nad własną biografią wykorzystuje w dalszym procesie własnego rozwoju i ciągłego stawania się człowiekiem bardziej dorosłym – dojrzałym. Ujawnia się tym samym jako właśnie podmiot swego losu. Uczenie się z własnej biografii można uznać za *stricte* edukacyjny i niezwykle skuteczny sposób stawania się bardziej dorosłym.

### Zakończenie

Podmiotowość bardzo silnie powiązana jest z wiedzą i refleksyjnością, jaka towarzyszy dorosłemu w procesie uczenia się z własnej biografii. Wybrane refleksje badaczy zjawiska podmiotowości potwierdzają związek podmiotowości z wiedzą, refleksyjnością, doświadczeniami i edukacją. Wskazują na to poniższe wypowiedzi:

*Podmiotowość obejmuje zarówno wiedzę wyrażaną i artykułowaną, jak również elementy nieświadomości i podświadomości. W człowieku zawarta jest również wiedza ledwie dlań odczuwalna i niewyrażana. Jednostka posługuje się też wiedzą zdroworozsądkową, ujawnia ona własne potrzeby, pragnienia, podświadome formy wiedzy artykułowane i nieartykułowane w jej oczekiwaniach wobec siebie i świata* (Górniewicz 2001, s. 28). Można więc przyjąć, na co często wskazują andragodzy (Illeris 2006; Malewski 2010; Pierścieniak 2009; Muszyński 2014; Solarczyk-Szwec 2015), że człowiek jest nosicielem/posiadaczem wiedzy uświadomionej i nieuświadomionej, która jest werbalizowana lub niewerbalizowana, często bywa zdroworozsądkowa, zyskiwana nie tylko w procesie formalnej edukacji, ale nade wszystko poprzez nieformalne uczenie się realizowane w życiu codziennym. Gerald A. Straka m.in. stwierdza (...) *prawdziwa wiedza ukryta jest głęboko* (...) (Straka, za: Pierścieniak 2009, s. 90), a Michael Polanyi zaznacza, że (...) *jednostka może mieć wiedzę, która nie występuje w postaci werbalnej (tacit knowledge)*. Jednak to właśnie ten rodzaj wiedzy często kieruje naszymi codziennymi zachowaniami (Polanyi, za: Illeris 2006, s. 191). W procesie stawania się podmiotem w coraz szerszym zakresie człowiek wydobywa wiedzę biograficzną ze swej podświadomości, czyniąc ją uświadomioną. Także może czynić ją bardziej naukową, opartą o obiektywne sposoby wyjaśnienia rzeczywistości, a nie tylko wynikającą z osobistego subiektywnego doświadczenia.

*Człowiek może sam odkrywać znaczenia albo bezrefleksyjnie przejmować system znaczeń od otoczenia społecznego* (Korzeniowski 1999, s. 29). Człowieka można więc opisać jako istotą refleksyjną bądź bezrefleksyjną. Dla zyskiwania podmiotowości konieczna jest refleksyjność i autorefleksyjność człowieka. Równocześnie zyskana podmiotowość wskazuje na wyższy poziom tych procesów poznawczych u człowieka.

*Podmiotowość jest tą właściwością człowieka, która wiąże się z jego doświadczeniem* (Czerepaniak-Walczak 1999, s. 30). *Człowiek jest metafizycznym odkrywcą samego siebie, zamkniętym w zaczarowanej kuli doświadczeń* (Czapiński, za: Korzeniowski 1999, s. 30). Podmiotowość człowieka jest więc dookreślana w polu



reflektowanych przez człowieka jego doświadczeń, które są swoistą kanwą zadumy nad sobą i „odkrywaniem siebie”, rozumianym jako rozpoznawanie „kim jestem” i „kim mogę się stać”.

*Edukacja* wszak polega na organizowaniu sytuacji i procesów będących źródłem osobistego doświadczania nowych stanów rozumienia świata oraz oceniania własnego miejsca w jego porządku (Czerepaniak-Walczak 1999, s. 80). Edukacja odgrywa więc szczególną rolę w procesie stawania się podmiotem. Ma stwarzać okazje dla takiego doświadczania rzeczywistości, by mogła wzrastać podmiotowość wszystkich uczestników jej procesów.

Uczenie się z własnej biografii, jak wykazano powyżej, jest przykładem praktyki badawczej i edukacyjnej, zabezpieczającej dwupodmiotowość relacji w procesie badawczym i w procesie edukacji. Jest także metodą autoformacji sprzyjającą pogłębianiu podmiotowości. Uczenie się z własnej biografii jest odkrywanym polem nieformalnego uczenia się dorosłych, którzy mocno zakorzenieni w swej niełatwej i zmiennej codzienności pragną lepiej w niej funkcjonować i zarazem samorealizować siebie – stawać się kimś więcej, niż to jest aktualnie. Podmiotowość zyskiwana w procesie uczenia się z własnej biografii jest czynnikiem ciągle konstruującym dorosłość człowieka i wspierającym jego osobisty rozwój poprzez świadome autobiograficzne uczenie się.

## Bibliografia

1. Adamiec M. (1992), *Podmiotowość – formy i zmiany*, [w:] Ratajczak Z. (red.), *Psychologiczne problemy funkcjonowania człowieka w sytuacji pracy*, Katowice.
2. Aduszkiewicz A. (red.) (2004), *Słownik filozofii*, Wydawnictwo „Świat Książki”, Warszawa.
3. Borowska-Beszta B. (2011), *Sama sobie tak postanowiłam, bo miałam dosyć takiego życia...(...). Uczenie się z własnych biografii w badaniach andragogicznych*, [w:] Dubas E., Świtalski W. (red.), *Uczenie się z (własnej) biografii*, seria: Biografia i badanie biografii, tom 1, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 105–131.
4. Czerepaniak-Walczak M. (1999), *Podmiotowość jako kategoria pedagogiczna i edukacyjna*, [w:] Kubiak-Szyborska E. (red.), *Podmiotowość w wychowaniu. Między ideą a realnością*, Wydawnictwo WERS, Bydgoszcz, s. 76–87.
5. Dubas E. (2004), *Podstawowa kategoria andragogiczna „dorosłość” i jej aksjologiczny kontekst*, [w:] Kostkiewicz J. (red.), *Aksjologia edukacji dorosłych*, Wydawnictwo KUL, Lublin, s. 199–213.
6. Dubas E., (2005), *Andragogiczne poszukiwania rozumienia dorosłości*, [w:] Dubas E. (red.), *Człowiek dorosły istota/nie/znana?*, Wydawnictwo Naukowe NOVUM, Płock, s. 41–57.
7. Dubas E. (2011), *Uczenie się z (własnej) biografii – wprowadzenie*, [w:] Dubas E., Świtalski W. (red.) *Uczenie się z (własnej) biografii*, seria: Biografia i badanie biografii, tom 1, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 5–9.
8. Dubas E., Świtalski W. (red.), (2011), *Uczenie się z (własnej) biografii*, seria: Biografia i badanie biografii, tom 1, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.

9. Dubas E. (2017), *Czas w andragogicznym podejściu biograficznym – wybrane aspekty*, [w:] Dubas E., Gutowska A., (red.), *Czas i miejsca w biografii. Aspekty edukacyjne*, seria: Biografia i badanie biografii, tom 5, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 67–82 (w druku).
10. Dubas E. (2017a), *Uczenie się z własnej biografii jako egzemplifikacja biograficznego uczenia się*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, s. 63–87.
11. Dunaj B. (red.) (2002), *Popularny słownik języka polskiego*, Wydawnictwo Wilga, Warszawa.
12. Górniewicz J. (2001), *Kategorie pedagogiczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn.
13. Gurycka A. (1999), *Podmiotowość – postulat dla wychowania*, [w:] Kubiak-Szyborska E. (red.), *Podmiotowość w wychowaniu Między ideą a rzeczywistością*, Wydawnictwo WERS, Bydgoszcz, s. 105–115.
14. Gurycka A. red. (1989), *Podmiotowość w wychowawczych doświadczeniach dzieci i młodzieży*, Warszawa.
15. Illeris K. (2006), *Trzy wymiary uczenia się*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu, Wrocław.
16. Janke A.W. (1999), *Współczesne źródła rozwoju idei podmiotowości wychowania*, [w:] Kubiak-Szyborska E. (red.), *Podmiotowość w wychowaniu. Między ideą a rzeczywistością*, Wydawnictwo WERS, Bydgoszcz, s. 118–125.
17. Kaja B. (1999), *Rozwój – wychowanie – podmiotowość a paradygmat nauki o złożoności*, [w:] Kubiak-Szyborska E. (red.), *Podmiotowość w wychowaniu Między ideą a rzeczywistością*, Wydawnictwo WERS, Bydgoszcz, s. 93–96.
18. Knowles M.S. (1972), *The Modern Practice of Adult Education. Andragogy versus Pedagogy*, Association Press, New York.
19. Kofta M. (1989), *Orientacja podmiotowa; zarys modelu*, [w:] Gurycka A. (red.), *Podmiotowość w wychowawczych doświadczeniach dzieci i młodzieży*, Warszawa.
20. Korzeniowski K. (1999), *Edukacja – podmiotowość – demokracja. O przebiegłości demokratycznego rozumu*, [w:] Kubiak-Szyborska E. (red.), *Podmiotowość w wychowaniu Między ideą a rzeczywistością*, Wydawnictwo WERS, Bydgoszcz, s. 26–31.
21. Krawczyk-Bocian A. (2011), *Zdarzenia krytyczne w biografii indywidualnej młodych dorosłych*, [w:] Dubas E., Świtalski W. (red.), *Uczenie się z (własnej) biografii*, seria: Biografia i badanie biografii, tom 1, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 69–90.
22. Ks. Ślipko T. (1999), *Podmiotowość człowieka – na czym polega i dokąd prowadzi? Refleksje etyka na kanwie wypowiedzi pedagogów*, [w:] Kubiak-Szyborska E. (red.), *Podmiotowość w wychowaniu Między ideą a rzeczywistością*, Wydawnictwo WERS, Bydgoszcz, s. 299–306.
23. Kubiak-Jurecka E., Molesztak A. (1993), *Podmiotowość i podmioty wychowania*, [w:] Tchorzewski A. (red.) (1993), *Wychowanie w kontekście teoretycznym*, Bydgoszcz, s. 51–53.
24. Kubiak-Szyborska E. (red.) (1999), *Podmiotowość w wychowaniu Między ideą a rzeczywistością*, Wydawnictwo WERS, Bydgoszcz.
25. Lewowicki T. (1997), *Podmiotowość w edukacji*, [w:] Pomykało W. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Fundacja Innowacja, Warszawa, wyd. I, s. 592–599.
26. Malewski M. (1990), *Andragogika w perspektywie metodologicznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.

27. Malewski M. (2010), *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
28. Molesztak A. (1993), *Podmiotowość jako zadanie wychowawcze*, [w:] Tchorzewski A. (red.) (1993), *Wychowanie w kontekście teoretycznym*, Bydgoszcz, s. 67–71.
29. Molesztak A. (1999), *Antyredukcyjny ujęcie człowieka w podmiotowości*, [w:] Kubiak-Szymborska E. (red.), *Podmiotowość w wychowaniu Między ideą a realnością*, Wydawnictwo WERS, Bydgoszcz, s. 46–53.
30. Muszyński M. (2014), *Edukacja i uczenie się – wokół pojęć*, „Rocznik Andragogiczny”, nr 21, s. 77–88.
31. Okoń W. (1984), *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa.
32. Pierścieniak K. (2009), *Nieformalna edukacja dorosłych. Wokół zakresów i znaczeń*, „Rocznik Andragogiczny”, s. 79–98.
33. Pilch T. (red.) (2005), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku (2005)*, tom 4, „Żak”, Warszawa.
34. Pomykało W. (red.) (1997), *Encyklopedia pedagogiczna*, Fundacja Innowacja, Warszawa.
35. Solarczyk-Szwec H. (2015), *Cztery ćwiartki biograficznego uczenia się*, „Rocznik Andragogiczny”, nr 22, s. 119–133.
36. Sowa J. (2005), *Podmiotowość w wychowaniu*, [w:] Pilch T. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, „Żak”, Warszawa, s. 456–459.
37. Szczepański J. (1987), *Indywidualność i uspołecznienie w wychowaniu*, „Oświata Dorosłych”, nr 6, s. 325–329.
38. Szewczuk W. (1959), *Psychologia człowieka dorosłego*, Warszawa.
39. Świtalski W. (red.), *Uczenie się z (własnej) biografii*, seria: Biografia i badanie biografii, tom 1, Łódź Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 105–131.
40. Tchorzewski A. (red.) (1993), *Wychowanie w kontekście teoretycznym*, Bydgoszcz.
41. Tomaszewski T. (1985), *Człowiek jako podmiot*, [w:] Reykowski J., Owczynnikowa O.W., Obuchowski K. (red.), *Studia z psychologii emocji, motywacji i osobowości*, Wrocław.
42. Urbański R. (1986/7), *Problem dorosłości i podmiotowości w andragogice*, „Oświata Dorosłych”, s. 392–395.
43. Urbański R. (1986/9), *Refleksje nad etycznym paradygmatem andragogiki*, „Oświata Dorosłych”, s. 513–519.
44. Witkowski L. (1995), *Podmiot jako humanistyczne wyzwanie dla pedagogiki (przeciw skrajnym podmiotowcom)*, [w:] Rutkowiak J. (red.), *Odmiany myślenia o edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, s. 141–150.
45. Wołoszyn W. (1999), *Podmiotowość – poza kręgiem stereotypów*, [w:] Kubiak-Szymborska E. (red.), *Podmiotowość w wychowaniu Między ideą a realnością*, Wydawnictwo WERS, Bydgoszcz, s. 21–24.
46. Zwierzchowski P. (1999), *Podmiotowość – słowo magiczne?*, [w:] Kubiak-Szymborska E. (red.), *Podmiotowość w wychowaniu. Między ideą a realnością*, Wydawnictwo WERS, Bydgoszcz, s. 17–20.

**Subjectivity of adult person in perspective of learning  
from one's own biography**

**Key words:** subjectivity, adulthood, learning from one's own biography.

**Abstract:** This article discusses the subjectivity of an adult person in relation to the process of learning from one's own biography viewed from an andragogical perspective with a biographical approach. The first part shows: general information about the subjectivity, then discusses subjectivity in pedagogical and andragogical approach. In the next part of this text the author reveals attributes of adult person subjectivity in the process of learning from one's own biography in relation to the results of a research project: Learning from one's own biography, realised in 2008–2010 with the participation of researchers from many academic centres in Poland. In this analysis she concentrates on connections between subjectivity and the learning process in context reflections about one's own biography, connected with the development process and with the category of adulthood.

Dane do korespondencji:

**Dr hab. Elżbieta Dubas, prof. UŁ**

Uniwersytet Łódzki,

Wydział Nauk o Wychowaniu,

Zakład Andragogiki i Gerontologii Społecznej

e-mail: zaigs@uni.lodz.pl

# WSPÓŁCZESNE KONTEKSTY EDUKACJI DOROSŁYCH

*Agnieszka Domagała-Kręcioch*

## PILOCI MAJĄ SWOJE CZARNE SKRZYNKI. A ANDRAGODZY?

**Słowa kluczowe:** nauka na błędach, edukacja dorosłych, doświadczenie edukacyjne.

**Streszczenie:** Ważnym elementem pracy z uczniami dorosłymi jest kształtowanie kompetencji niezbędnych do prawidłowego funkcjonowania w społeczeństwie podlegającym nieustannym przemianom. Znacząca zatem staje się konieczność refleksji szczególnie nad tymi obszarami społecznych umiejętności, które są zaniedbane, zapomniane czy niedoceniane. Wśród nich znajduje się m.in. nauka na błędach, która w społeczeństwie nastawionym na sukces nie jest zjawiskiem popularnym. Niniejszy tekst koncentruje się wokół uwarunkowań nauki na błędach jako istotnym doświadczeniu o walorze edukacyjnym.

### Wprowadzenie

Mówiąc o doświadczeniach edukacyjnych uczniów dorosłych, możemy wskazać takie ich umiejętności społeczne, które stanowią obszar zaniedbań lub są niewystarczająco doceniane. W refleksji nad kształceniem uczniów dorosłych istotne stają się nawyki i rutynowe działania, które z jednej strony mogą ograniczać ich proces rozwoju (gdyż zamykają ich w stereotypowych działaniach), z drugiej jednak strony stanowią istotny element zdolności do uczenia się na błędach (porażkach) – kompetencji, jak zauważają A. Dembek i A. Gołdys, szczególnie potrzebnej w naszym społeczeństwie (Dembek, Gołdys 2011).

Wydawać by się mogło, że umiejętność ta jest niezbędna przede wszystkim w przypadku zawodów wysokiego ryzyka: lekarz, pielęgniarka, pilot. Jednak nic bardziej mylnego. Wyobraźnia, odporność na stres czy umiejętność działania w sytuacjach nowych i nietypowych są niezbędne także w innych zawodach, a nauka na błędach zdaje się być najlepszą ku temu okazją. Poparciem tej tezy mogą być liczne przykłady ludzi sukcesu, których biografie pokazują, że choć droga

na szczyt poprzedzona była wieloma trudnościami, nierzadko niepowodzeniami, stawały się one źródłem późniejszych zmian, a przede wszystkim rozwoju.

Świat, w którym żyjemy, nastawiony jest głównie na sukces, a jednym z problemów naszej kultury jest przedstawienie sukcesu jako czegoś, co można zdobyć błyskawicznie. Trudno nie zgodzić się z M. Syedem, zdaniem którego programy telewizyjne typu reality show pozwalają nam – widzom – uwierzyć, że odniesienie sukcesu to kwestia jedynie właściwego oczarowania kapryśnego jurora lub publiczności w bardzo krótkim czasie. Potrzeba zaledwie kilku minut, by w jeden wieczór stać się gwiazdą lub zdobyć cenną nagrodę (Syed 2017). Zatem można zaryzykować tezę, że media wpajają nam przekonanie, że osiągnięcie sukcesu jest jedynie umiejętnością pokonania bariery wstydu i bezkrytyczności, co niekoniecznie wymaga wysiłku i doskonalenia się (Skarżyńska 2005).

Niestety realny świat nie ma już dla nas tak niezliczonych przykładów szybkiego osiągania sukcesów, a niejednokrotnie wręcz dostarcza nam dowodów na to, że *do odniesienia sukcesu konieczna jest również wola walki i wytrwale pokonywanie przeszkód i problemów. (...) kultura nastawiona na rozwój nie ma nic wspólnego z naiwnie optymistycznym podejściem do życia i wmawianiem ludziom, że wszyscy jesteśmy zwycięzcami. Jest ona oparta na zasadzie: robimy największe postępy, gdy pozwolimy sobie na poniesienie porażki i wyciągamy z niej naukę* (Syed 2017, s. 386).

Jeśli zależy nam na wykorzystaniu potencjału uczniów dorosłych, warto zastanowić się nad zmianą sposobu postrzegania porażek, które w rzeczywistości – jak pokazują m.in. doświadczenia osób wykonujących zawody z grupy wysokiego ryzyka – stanowią czasem jedyny sposób na zdobycie niezbędnej wiedzy prowadzącej do kreatywnego myślenia i do rozwoju. Choć *błędy mają wiele znaczeń i wymagają reakcji stosownej do kontekstu, jednak pod wszystkimi postaciami stanowią potencjalne źródło trudnej do przecenienia wiedzy* (Syed, s. 387). Piloci więc mają swoje czarne skrzydła, z których korzystają, a uczniowie dorośli i ich nauczyciele?

### Uczenie się na błędach

Czym jest uczenie się na błędach? Zdaniem A. Dembek i A. Gołdys *na poziomie najbardziej ogólnym można powiedzieć, że jest to nastawienie wobec rzeczywistości – krytyczne i konstruktywne – które polega na bieżącej analizie własnego postępowania i jego korygowaniu. Innymi słowy, nasze doświadczenia traktujemy jako źródło informacji i wiedzy, jako „materiał do ćwiczeń”* (Dembek, Gołdys 2011, s. 55). Niestety, ze względu na to, iż bardzo trudno jest nam przyznawać się do popełnianych błędów, uczenie się na nich, pomimo tak budującej definicji, nie należy do czynności łatwych, bowiem jak twierdzi K. Schulz *w naszej zbiorowej wyobraźni błąd kojarzy się nie tylko ze wstydem i głupotą, lecz także z ignorancją, lenistwem, psychopatologią i upadkiem moralnym* (Schulz 2016, s. 13). Nie zmienia tego stanu rzeczy nawet fakt, że można wyodrębnić dwa modele błędu. Zgodnie z pierwszym z nich – pesymistycznym, błąd postrzegany jest jako doświadczenie niebezpieczne, upokarzające, budzące niesmak. Model ten choć podpowiada nam, że

błąd jest czymś nieprzyjemnym, jednak nie wyjaśnia przyczyny tego stanu. Drugi model – optymistyczny, choć wskazuje na pozytywne doświadczenia wynikające z pomyłki, m.in. takie, jak zaskoczenie, zdumienie, fascynacja, zachwyt, jednak trudniej go dostrzec, gdyż brak odpowiedniej kultury tolerancji błędowi często na to nie pozwala (Schulz 2016). Wyciąganie wniosków z niepowodzeń, uczenie się na błędach innych i swoich, nie jest popularną formą poprawy jakości kształcenia. Tezę tę potwierdzają przeprowadzone przeze mnie badania wśród młodych dorosłych – 135 studentów kierunków pedagogicznych, które pokazały, że nauka na błędach (w tym przypadku edukacyjnych) nie jest w ich opiniach zbyt popularna.

Na pytanie: Jak często na zajęciach uczysz się na błędach innych? ponad 60% badanych stwierdziło, że rzadko i bardzo rzadko. W sumie blisko 40% respondentów odpowiedziało, że bardzo często i często, jednak przytaczając sytuacje sprzyjające nauce na błędach wskazywali głównie moment, kiedy ktoś się źle przygotowuje do zajęć lub popełni jakiś błąd w trakcie przedstawiania prezentacji. A przecież możliwości wykorzystania doświadczeń edukacyjnych w kontekście popełnianych błędów jest znacznie więcej. Już sam model uczenia się przez doświadczenie Davida Kolba, czy metoda premortem<sup>1</sup>, zakładają naukę na błędach własnych i innych. O sposobności do czerpania mądrości z błędów świadczy też szereg eksperymentów, wśród których na uwagę zasługuje m.in. ten przytoczony przez M. Syeda, pokazujący, że błędy innych są ważnym elementem kreatywności, bez nich innowacyjność nie byłaby potrzebna.

Charlan Nemeth – psycholożka z Kalifornii – zaprosiła do swojego eksperymentu 265 studentek studiów licencjackich i podzieliła je losowo na 5-osobowe zespoły. Wszystkie grupy otrzymały to samo zadanie: podać pomysły na zmniejszenie korków w ruchu drogowym, jednak różne sposoby rozwiązania. Pierwsza grupa w swojej pracy miała wykorzystać burzę mózgow, drugiej grupie nie udzielono żadnych wskazówek, więc miała ona dowolność w wyborze sposobu pracy. Z kolei w grupie trzeciej szukanie rozwiązań miało polegać na wskazywaniu niedociągnięć i braków w rozwiązaniach już znanych. Eksperyment pokazał, że to właśnie osoby z grupy trzeciej nie tylko miały więcej pomysłów, ale były one najbardziej produktywne i oryginalne (Syed 2017).

Zatem mając na uwadze m.in. wyniki powyższego eksperymentu, możemy stwierdzić, że istotnego znaczenia w promowaniu nauki na błędach nabiera otoczenie, które nie tylko podważa zaproponowane przez nas rozwiązania, ale przede wszystkim wykazuje dużą tolerancję na popełniane błędy. Doskonałą przestrzenią do tego typu zachowań zdaje się być środowisko edukacyjne. Jednak, jak pokazuje praktyka edukacyjna, częściej staramy się przygotować młodych dorosłych do odnoszenia sukcesów, wyposażając ich w wiedzę – z naszego punktu widzenia – specjalistyczną oraz pokazując cały wachlarz metod, technik, narzędzi, które mają zadziałać w każdej (nam znanej) zawodowej sytuacji. I chociaż już nie sprawdzamy,

<sup>1</sup> Twórcą metody jest Gary Klein. Metoda polegająca na zespołowym szukaniu przyczyn nieudanego planu, zanim wprowadzi się go w życie, zgodnie z zasadą: „lepiej zapobiegać, niż leczyć”.

jak faktycznie radzą sobie, kiedy opuszczą mury uczelni, to informacje płynące od pracodawców często wskazują na fakt, że mimo wszystko młodym ludziom brak niezbędnych kompetencji, w tym zdolności do uczenia się na błędach. Okazuje się bowiem, jak zauważa N.N. Taleb, że niektórzy ludzie rozumieją pewne koncepcje czy zachowania jedynie w określonym kontekście. I tak studenci mogą rozumieć coś w przestrzeni sali uczelnianej, ale już w zdecydowanie bardziej złożonym środowisku mają trudności z rozpoznaniem sytuacji spoza znanego im kontekstu (Taleb 2015).

Zatem, gdyby odwrócić nieco sytuację i zacząć częściej stawiać studentów w sytuacjach trudnych, w których jest duże prawdopodobieństwo popełnienia błędów, być może wzrósłby poziom ich kompetencji, a na pewno staliby się bardziej odporni na niepowodzenia i wzrosłaby ich skuteczność radzenia sobie w sytuacjach trudnych. Ponieważ, zdaniem N.N. Taleba, nie możemy osiągnąć idealnej odporności, potrzebna jest nam taka cecha, która wykorzystując nieprzewidywalne zdarzenia, stresory czy niestabilność, pozwala nie tylko przetrwać w trudnej sytuacji, ale także wykorzystać ją do zmiany na lepsze. Antykruchłość, bo o niej tutaj mowa, *kocha przypadkowość i niepewność, a to pociąga za sobą miłość do błędów. (...) Osobliwość antykruchłości polega na tym, że pozwala nam radzić sobie z tym, co nieznanne, robić rzeczy, których nie rozumiemy – i to robić je dobrze* (Taleb 2015, s. 16), a tym samym pozwala nam spojrzeć na błędy z zupełnie innej perspektywy.

Edukacja w obecnym kształcie, zresztą niezmiennym od szeregu lat, polega głównie na dostarczaniu młodym ludziom określonego zasobu wiedzy. Funkcjonuje tu również określony model uczenia się, a mianowicie: prawidłowe odtwarzanie wyuczonych treści wiąże się z nagrodą (dobry stopień, pochwała), popełniane błędy kończą się karą (zła ocena, bolesna krytyka). Tymczasem *dopiero kiedy ponieśliśmy porażkę, uczymy się nowych rzeczy, przesuwamy granice i stajemy się bardziej twórczy* (Syed 2017, s. 312). Trudno bowiem dokonywać nowych odkryć i szukać nietypowych rozwiązań, jeśli wciąż stosujemy się do tych samych reguł i powtarzamy te same informacje.

W przeprowadzonych przeze mnie badaniach okazało się, że pomimo tego, iż badani dostrzegali błędy popełniane przez innych, tylko 18% spośród nich przyznało się do popełniania błędów w swoim życiu. Dlaczego tak się dzieje? Dlaczego trudno dostrzec nam swoje błędy, podczas gdy wytykanie błędów innym przychodzi nam raczej z łatwością?

Przyjmowana przez nas perspektywa wobec błędów jest mocno zakorzeniona w kulturze i psychologii człowieka. Bardzo trudno jest przyznać się do własnych błędów, bo kojarzą się z przykrościami. Skoro przyłapani na popełnianiu pomyłek w drobnych kwestiach oburzamy się, nie dziwi fakt, że w przypadku spraw dla nas istotnych, kiedy wytknięty błąd dotyczy ważnej dla nas sfery życia, uruchamiają się różne procesy ochronne. By nie stracić w oczach innych, przyjmujemy postawę obronną – tłumaczenie się, szukanie winnych, szukanie wymówek, stosujemy eufemizmy, bezmyślnie reinterpreтуjemy zdarzenia. Tusujemy swoje błędy zarówno ze strachu przed opinią innych, jak i po to, by chronić się przed samym



sobą. Przede wszystkim dbamy o to, by w naszej oficjalnej biografii znalazło się możliwie najmniej „potknięć”, a pomaga nam w tym *doskonale wykształcona zdolność obróbki pamięci – jesteśmy niczym montażyści usuwający uwiecznione na taśmie wpadki* (Syed 2017, s. 24–25). Towarzysząca nam obawa, że – w przypadku gdy coś w naszym życiu pójdzie nie tak – nie spotkamy się ze zrozumieniem innych, którzy mogą uznać nas za niekompetentnych i bezradnych, powoduje, że dajemy sobie prawo do krytykowania jedynie błędów popełnianych przez innych, swoje „zamiatamy pod dywan”. Czerpiemy radość z cudzego nieszczęścia, doświadczamy tzw. schadenfreude (z niem. schaden – szkoda, krzywda i freude – radość, frajda) zwłaszcza tam, gdzie błędy popełniają osoby, które postrzegamy jako lepsze od nas pod względem społecznym, materialnym itd. Schadenfreude może pojawić się zwłaszcza wtedy, gdy mamy do czynienia z jedną z trzech okoliczności: kiedy możemy skorzystać na porażce innych; kiedy porażka staje się konsekwencją nieetycznych działań hipokrytów lub kiedy nosimy w sobie poczucie wrogości, niższości i niechęci wobec innych (Banasiak-Parzych 2015). Prawdą jednak jest fakt, że z błędów jednostki często korzystają inni; mylimy się więc głównie dla dobra ogółu (por. Taleb 2015).

### **Bariery uczenia się na błędach**

Na liście barier uniemożliwiających uczenie się na błędach zarówno w sytuacji szkolnego uczenia się, jak i sytuacji życiowych można umieścić m.in. zaproponowane te przez A. Dembek i A. Gołdys:

1. Brak czasu na refleksję, działanie w pośpiechu, a przede wszystkim brak systematycznego planu działania. Jeżeli nie mamy konkretnego planu, nie mamy też punktu odniesienia, co sprawia, że trudno stwierdzić czy popełniliśmy błąd. Planowanie pozwala nam też uwzględnić alternatywne sposoby postępowania i co istotne – szacowanie ryzyka niepowodzenia, co pozwala nam przygotować się na ewentualne trudności. Kiedy uczących się cechuje postawa „jakoś to będzie” albo „nic się nie uda”, wtedy nauka na błędach jest raczej niemożliwa, bowiem nie przewiduje się tutaj miejsca i czasu na analizę sytuacji.
2. Rozproszona odpowiedzialność, która wiąże się z niskim poziomem umiejętności zespołowego działania. Działanie można ocenić jako błędne tylko wtedy, kiedy wiadomo, kto jest za nie odpowiedzialny, jeśli odpowiedzialność jest rozmyta, właściwie nie wiadomo, kto ma dokonać refleksji nad tym, co się wydarzyło. Praca indywidualna bez współpracy z innymi niestety nie pozwala na wymianę doświadczeń i uczenie się od siebie nawzajem.
3. Kolejna bariera to brak szczerości wobec siebie i brak otwartości wobec innych osób („zaklinanie rzeczywistości”, udawanie, że nic się nie wydarzyło). W konsekwencji ukrywanie błędów może doprowadzić do sytuacji, że inni, nieświadomi możliwości popełnienia błędu, powtarzają go, ewentualnie mając zafałszowany obraz rzeczywistości – popełniają błędy, których w rzeczywistości można by uniknąć (Dembek, Gołdys 2011).

- Do barier utrudniających uczenie się na błędach można jeszcze dodać poniższe:
1. **Niesprawna komunikacja**, kiedy w kontaktach z osobami ważnymi dla nas (np. zajmującymi wyższą pozycję społeczną, będącymi autorytetami) posługujemy się tak zwaną mową mitygowaną. Nie mówimy do wykładowcy czy szefa: Musimy się spotkać w poniedziałek rano, tylko: Jeśli jest Pan teraz zajęty, to rozumiem, spróbuję skontaktować się z Panem w poniedziałek. W wielu sytuacjach takie postępowanie jest zrozumiałe, ale zbędne okazywanie szacunku w chwili, gdy np. zagrożone jest życie człowieka, może okazać się fatalne w skutkach (Syed 2017).
  2. **Samousprawiedliwianie**, zgodnie z którym jesteśmy gotowi zaszkodzić swojej przyszłości, aby tylko chronić własne ego. Przykładem mogą być tu zachowania studentów, którzy dzień przed egzaminem spędzają czas na imprezach czy w klubach. Okazuje się, że często osoby te nie lekceważą powagi sytuacji, lecz potrzebują dodatkowej wymówki, ponieważ zadanie, jakie przed nimi stoi, jest niezwykle ważne, a myśl o popełnieniu błędu czy niezdaniu egzaminu jest dla nich przerażająca. Szukają więc wymówek, by odwrócić uwagę od swoich słabości: lepiej zrzucić winę na alkohol, na brak czasu, niż przyznać się przed sobą (po np. niezdanym egzaminie), że wcale nie jestem taki genialny, jak mi się wydawało. Jest to rodzaj „prewencyjnej strategii antydysonansowej” – zamiast usprawiedliwiać się po zdarzeniu, szuka się argumentów, by do niego w ogóle nie doszło. Dzięki samousprawiedliwianiu możemy racjonalizować swoje porażki: „to się nigdy wcześniej nie zdarzyło”, „to był wyjątkowy przypadek”. Łatwiej też akceptujemy podejmowane przez nas decyzje, dzięki czemu spokojnie śpimy bez zbędnego zastanawiania się czy dobrze wybrałem żonę, czy na właściwy kurs się zapisałam (Syed 2017).
  3. **Perfekcjonizm**, czyli pragnienie ideału. Z jednej strony dążenie do tworzenia jedynie najlepszych rozwiązań, z drugiej – nadmierna koncentracja na rozmyślaniach i projektowaniu, a co za tym idzie brak okazji do testowania, powodują, że perfekjoniści nie dają sobie okazji do nauki na błędach. Tak bardzo się przejmują, że coś może się nie powieść, źle wypaść, czy że sobie nie poradzą, że często w ogóle nie podejmują działań (Syed 2017). Jak zauważa N. Kłysz-Sokalska, dotyczy to przede wszystkim tej grupy perfekjonistów, którzy zorientowani są na „ja” i nie pozwalają sobie na choćby najmniejsze uchybienie. Osoby takie mają tendencję do wyznaczania sobie wyśrubowanych i niemożliwych do osiągnięcia celów; mają wobec siebie bardzo wysokie wymagania, są przy tym samokrytyczni, nie potrafią zaakceptować własnych błędów i porażek. Wśród negatywnych konsekwencji perfekcjonizmu poza ucieczką od niepowodzeń wymienić można: utratę pewności siebie, obniżenie nastroju czy prokrastynację (2016). Skłonność do perfekcjonizmu, co jest istotne również z pedagogicznego punktu widzenia – może być pogłębiana także przez środowisko szkolne, edukacyjne.
  4. **Przeświadczenie o nieomyślności**. Bardzo długi, a często i kosztowny okres kształcenia sprawia, że od tak przygotowanych osób oczekuje się pełnego

profesjonalizmu, bez prawa do mylenia się. Konsekwencją takiego myślenia są marginalizacja i stygmatyzacja błędów, których popełnianie jest niemal bez wyjątku traktowane jako dowód niekompetencji (Syed 2017).

5. Brak kultury psychologicznego bezpieczeństwa. W większości kultur porażka (błąd) jest nierozzerwalnie związana z winą. Już małe dziecko zaczyna dostrzegać konsekwencje przyznania się do błędu, tzn. przyznanie się do błędu automatycznie oznacza przyznanie się do winy. *Im silniej kultura karze za niepowodzenie, tym łatwiej stają się one źródłem dysonansu, przez co w środowiskach stygmatyzujących porażki dochodzi do internalizacji szkodliwych postaw nawet u osób o specjalistycznej fachowej wiedzy. Obwinianie i dysonans są więc w praktyce skutkami tego samego mylnego nastawienia do błędów* (Syed 2017, s. 339). Można więc powiedzieć, że uczucia, jakie towarzyszą przeżywaniu błędów, porażek dostosowane są do oczekiwań i zwyczajów środowiska, w którym funkcjonuje człowiek. W społeczeństwie sukcesu osoba szczęśliwa to osoba zadowolona i uśmiechnięta, zatem nieprzyjemne stany, które mogą pojawiać się w wyniku popełnianych błędów, najlepiej jakoś ukryć lub zneutralizować (Fortuna 2012), a najlepiej nie przyznawać się do błędu w ogóle. Tymczasem (...) *im mniej tolerancji na błędy, tym mniejsza kreatywność członków grupy* (Brzeziński 2013, s. 106).
6. Nastawienie do niepowodzeń, zgodnie z którym możemy podzielić ludzi na dwie kategorie: nastawionych na rozwój (traktują porażki jako nierozłączny element nauki), czego efektem jest dostrzeżenie własnych błędów i uczenie się na nich oraz nastawionych na trwałość (przekonanych, że do sukcesu wystarcza talent i wrodzona inteligencja), dla których porażka jest dowodem na brak czegoś niezbędnego, czegoś czego nigdy nie będą miały, a co jest konieczne do tego, by się im powiodło (Syed 2017). Jak twierdził Winston Churchill „nastawienie jest małą rzeczą, która robi wielką różnicę”, co znajduje odzwierciedlenie między innymi w badaniu PISA (umiejętności matematycznych nastolatków), w którym *Chiny uplasowały się na pierwszym miejscu, a Japonia na siódmym. Wielka Brytania i Stany Zjednoczone znalazły się daleko za nimi odpowiednio na dwudziestej szóstej i dwudziestej pozycji. Jest to szczególnie ciekawe, kiedy weźmie się pod uwagę różnice w nastawieniu. W Wielkiej Brytanii i Stanach Zjednoczonych matematykę powszechnie uważa się za dziedzinę, do której albo ma się talent, albo nie. Dzieci, które mają z nią trudności, zakładają, że po prostu nigdy nie będą w niej dobre* (Syed 2017, s. 395). Zresztą w Polsce sytuacja wygląda podobnie. Jeśli wejdziemy do polskiej szkoły, to często usłyszymy frazesy w rodzaju „nigdy się matmy nie nauczę, nigdy matmy nie zrozumieję”. W Chinach i Japonii panuje nastawienie, że im dłużej będziesz ćwiczył, tym lepiej matematykę opanujesz. Popełniane błędy są jedynie dowodem na to, że ktoś stara się uczyć, a nie że brakuje mu talentu. To nastawienie przenosi się i na inne sfery życia, również dorosłego już człowieka (Syed 2017). Osoby nastawione na rozwój traktują błędy jako cenne doświadczenie, osoby nastawione na niezmienność nie radzą sobie z niepowodzeniami. Jak zauważa G. Mietzel,

w przypadku tych drugich powtarzające się niepowodzenia mogą doprowadzić do przekonania, że nie opłaca się żaden wysiłek ani teraz, ani w przyszłości. Pojawia się stan wyuczonej bezradności (Mietzel 2003, s. 370). Duże znaczenie może mieć tutaj także samoocena. Osoby z wysoką samooceną w obliczu porażki próbują dalej, z niską samooceną postrzegają siebie jako niekompetentne, głupie, gorsze (por. Dolata, Grygiel, Jankowska i inni 2015, Dweck 2017).

7. Strach przed ocenianiem. Szkoła wymaga od uczniów (w tym także uczniów dorosłych) sprostania wymaganiom przez nią stawianych. W obliczu takiego faktu trudno przyznawać się do pomyłek, bo są one jednoznaczne z niespełnieniem oczekiwań. Dodatkowo pojawia się u uczniów stres związany z ocenianiem szkolnym, które – jak dowodzą wyniki badań z 2017 r. – jest jednym z najczęściej wskazywanych źródeł stresu (Jakubowski, Konarzewski i inni 2017). Kiedy czujemy, że nie sprostaliśmy wymaganiom otoczenia oraz swoim własnym i kiedy ocena naszych umiejętności czy zachowania wypadnie niekorzystnie, przeżywamy zawstydzenie, smutek, rozczarowanie, czego konsekwencją może być np. pozbawianie siebie przyjemności (Mietzel 2003), „karanie siebie” albo rezygnacja z aktywności.

## Zakończenie

W jednym z wywiadów zatytułowanym *Błogosławione niech będą błędy, upadki i porażki*, redaktor naczelny B. Białek stwierdził, że w *japońskich świątyniach zawsze jest jakiś element, który zakłóca ich perfekcję – po to, by pamiętać o własnej niedoskonałości. Bo tylko bogowie są doskonali* (Charaktery 2016) i chociaż *nie ma na świecie osoby, która lubi ponosić porażki* (Syed 2017, s. 34), nie zawsze się do tego otwarcie przyznajemy, gdyż nam wszystkim zależy na sukcesach. Fakt ten niestety nie wpływa na nasze podejście do przyznawania się do błędów, co niewątpliwie implikuje brak doceniania wartości nauki na błędach, a także sprzyja tworzeniu się atmosfery pozbawionej zrozumienia wobec tych, którym błędy się zdarzają.

Ponadto w naszym kraju wciąż *brakuje (...) przekonania, że porażka to cenne doświadczenie i uznanie dla tych, którzy podejmują odważne decyzje, licząc się z porażką. Zamiast tego mamy psychologię i mnożenie przeszkód, uciekanie w przepisy i straszenie paragrafami* (Brzeziński 2013, s. 110). Takie społeczne podejście do błędów często nas paraliżuje, co implikuje unikanie błędów za wszelką cenę lub wypieranie ich z pamięci. *Tymczasem każdy błąd, każda porażka jest swego rodzaju zakamuflowanym zyskiem marginalnym* (Syed 2017, s. 272). Porażka może stać się impulsem do zmian, pod warunkiem że zostanie odpowiednio przepracowana. Taka perspektywa wymaga m.in. zmiany kultury kształcenia, zgodnie z którą szkoła powinna wyposażać wszystkie podmioty związane z edukacją (nauczycieli, uczniów, rodziców) w nowy sposób myślenia o świecie, zgodnie z którym za błędy nie należy karać. Poza tym, jak podkreśla M. Brzeziński, *bardzo ważne jest ciągle towarzyszenie uczniom podczas procesu nauki podchodzenia do błędów, by nieustannie*

im wskazywać nie tylko jak można przejść przez uciekanie od trudności albo obawę przed próbowaniem (Brzeziński 2013, s. 98), ale także jak zamienić własne błędy w cenne doświadczenie prowadzące do rozwoju. Lęk przed porażką służy budowaniu modelu kształcenia, w którym człowiek uczy się dłużej i mniej efektywnie niż w przypadku modelu zbudowanego na uczeniu się na błędach, które naturalnie najpierw trzeba popełnić i dostrzec (Brzeziński 2013).

Czas więc zrozumieć, że zaprzeczanie i wypieranie błędów nie ma sensu, gdyż w ten sposób marnuje się okazję, by dowiedzieć się czegoś więcej na swój temat i być może dostrzec braki w swoich umiejętnościach, doświadczeniach czy kwalifikacjach. Osoby, które nie dopuszczają do siebie informacji o porażkach (błędach), czasami pozostają wciąż w tym samym miejscu swego życia osobistego czy zawodowego. Dzięki m.in. popełnianym błędom zmieniają się nasze relacje, przekonania, zmienia się świat, w którym funkcjonujemy. Warto zatem uwierzyć, że czarne skrzynki (z zapisem edukacyjnych błędów i porażek) też mogą stać się inspiracją do podnoszenia pedagogicznych umiejętności uczniów dorosłych.

### Bibliografia

1. Banasiak-Parzych B. (2015), *Naprawdę jest mi przykro*, „Charaktery” nr 1, <https://charaktery.eu/artukul/naprawde-jest-mi-przykro>, [dostęp: 15.10.2017].
2. *Błogosławione niech będą błędy, upadki i porażki* (2016), „Charaktery” nr 4, <https://charaktery.eu/artukul/blogoslawione-niech-beda-bledy-upadki-i-porazki-5720> [dostęp: 31.10.2017].
3. Brzeziński M. (2013), *Glaskologia. Jak pozytywnie wpływać na innych i zwiększać przy tym swoją satysfakcję. Faktyczne reguły motywowania i rozumienia motywacji*, Instytut Kreowania Skuteczności, Warszawa.
4. Dembek A., Gołdys A. (2011), *Zdolność do uczenia się na błędach*, [w:] J. Szombrug (red.), *Jakich metakompetencji potrzebują Polacy? Przesłania Forum Kompetencji VI Kongresu Obywatelskiego*, Gdańsk.
5. Dolata R., Grygiel P., Jankowska D.M. i in. (2015), *Raport Szkolne pytania. Wyniki badań nad efektywnością nauczania w klasach IV–VI*, IBN, Warszawa, s. 79.
6. Dweck C. (2017), *Nowa psychologia sukcesu. Nastawienie na rozwój to gwarancja sukcesu*, MUZA SA, Warszawa.
7. Fortuna P. (2012), *Pozytywna psychologia porażki. Jak z cytryn zrobić lemoniadę*, GWP, Sopot.
8. Jakubowski M., Konarzewski K., Muszyński M., Smulczyk M., Walicki P. (2017), *Szkolne talenty Europy u progu zmian. Polscy uczniowie w najnowszych badaniach międzynarodowych*. Raport Fundacji Evidence Institute i Związku Nauczycielstwa Polskiego. Pobrano z [www.evidenceinstitute.pl](http://www.evidenceinstitute.pl) [dostęp: 10.10.2017].
9. Kłysz-Sokalska N. (2016), *Kiedy powiem sobie dość*, „Charaktery” nr 10, <https://charaktery.eu/artukul/kiedy-powiem-sobie-dosc>, [dostęp: 5.11.2017].
10. Mietzel G. (2003), *Psychologia kształcenia*, GWP, Gdańsk 2003.
11. Schulz K. (2016), *Być w błędzie. Przygody w krainie pomylek*, Warszawskie Wydawnictwo Literackie MUZA SA, Warszawa.

12. Skarzyńska K. (2015), *Czy jesteśmy prorozwojowi? Wartości i przekonania ludzi a dobrobyt i demokratyzacja kraju*, [w:] M. Drogosz (red.) *Jak Polacy przegrywają? Jak Polacy wygrywają?* Gdańsk 2005, s. 71, cyt. za: T. Neckar- Ilnicka, *Pedagogika sukcesu- perspektywa nowej subdyscypliny pedagogicznej*, [w:] K. Denek, A. Kamińska, E. Kraus, P. Oleśniewicz (red.), *Edukacja Jutra. Jakość kształcenia i niepowodzenia szkolne*, Sosnowiec 2015, s. 178.
13. Syed M. (2017), *Metoda czarnej skrzynki. Zaskakująca prawda o błędach i naturze sukcesu*, Insignis Media, Kraków.
14. Taleb N.N. (2015), *Antykruchość. O rzeczach, którym służą wstrząsy*, Kurhaus, Warszawa.

### **Pilots have black boxes. And andragods?**

**Key words:** learning from own mistakes, adult education, educational experience.

**Abstract:** One of the most important elements while working with adult students is building competencies which are necessary to function in the ever-changing society. It is therefore crucial to reflect on those social skills which are neglected, forgotten or underestimated, such as learning from own mistakes. In the success-oriented society it is not a popular ability. This text shows learning from own mistakes as an important educational experience.

Dane do korespondencji:

**Dr Agnieszka Domagała-Kręcioch**

Katedra Pedagogiki Społecznej i Andragogiki

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

e-mail: [agnieszka.kręcioch@gmail.com](mailto:agnieszka.kręcioch@gmail.com)

*Adela Kożyczkowska*

## **„KOBIECE ELITY BIZNESU”: PRÓBA ROZPOZNANIA POJĘCIA NA POTRZEBY BADAŃ PEDAGOGICZNYCH I EDUKACYJNYCH**

**Słowa kluczowe:** elity, elity biznesu, kobiece elity biznesu, badania pedagogiczne i edukacyjne.

**Streszczenie:** Celem tekstu jest omówienie problemów metodologicznych związanych z rozpoznaniem pojęcia „kobiece elity biznesu” na potrzeby badań społecznych, w tym pedagogicznych i edukacyjnych. Polityczna transformacja rozpoczęła proces przebudowywania struktur społecznych, w tym proces odtwarzania elit biznesu i kobiecych elit biznesu. Autorka widzi konieczność podejmowania przez pedagogów badań pedagogicznych i edukacyjnych kobiecych elit biznesu. Badania takie mogą wzbogacić dorobek naukowy pedagogiki oraz praktyk w zakresie konstruowania programów pomocowych.

### **Wstęp**

Badaniem elit zajmują się przede wszystkim politolodzy i socjologowie. Pedagodzy mniej chętnie „biorą na warsztat” doświadczenia edukacyjne czy edukację w ogóle tej grupy/klasy społecznej. Chętniej za to podejmują badania związane z wykluczeniem społecznym i marginalizacją. Chętniej też projektują działania edukacyjne dla całej rzeszy klientów szeroko pojmowanych ośrodków terapeutycznych, edukacyjnych i resocjalizacyjnych. Głos pedagogów w sprawie elit – szczególnie elit biznesu – jest właściwie niesłyszalny, co ma także znaczenie dla praktyki. Przykładowo w praktyce poradniczej pedagogowie zajmują się doradztwem i poradnictwem dla osób, które są krótko i długo bezrobotne, bądź zagrożone utratą pracy. Tymczasem doradztwem i poradnictwem dla średnich i wyższych kadr menedżerskich, a także dla przedsiębiorców i właścicieli firm zajmują się tzw. coachowie, którzy penetrują doświadczenia edukacyjne tej grupy klientów i uczą ich efektywności, radzenia sobie ze stresem, czasami reorientują na inne cele osobiste bądź zawodowe, które odbudowują poczucie satysfakcji i zadowolenia.

Tak więc pedagodzy słabo obecni w polu badania elit tracą możliwość analizy ich doświadczeń biograficznych, w tym doświadczeń edukacyjnych i związanych z nimi procesów edukacyjnych. Niedostatek wiedzy pedagogicznej i edukacyjnej powoduje, że pedagodzy nie mają dziś wielkich możliwości działania edukacyjnego w zakresie choćby przenoszenia rozpoznanych wiedzy i umiejętności z pola elit w pole grup marginalizowanych.

Wydaje się, że badania elit są pedagogom potrzebne, by mogli oni lepiej zrozumieć nie tylko kulturę społeczeństwa, w którym przyszło im badać, studiować i kreować rzeczywistość edukacyjną (Sztumski 2003; Żyromski 2007), ale także po to, by lepiej zrozumieć istotę i znaczenie przemian społeczno-politycznych w obszarach pracy (Koźyczkowska 2005), przedsiębiorczości i zarządzania (Hardy 2010), i związanych z nimi procesów edukacyjnych (Nawrot 2014). Jednocześnie pedagodzy mogą mieć szereg wątpliwości w zakresie wyodrębniania przedmiotu badań (Puchowski 2007; Koźyczkowska 2008; Kola 2011) i zakreślania granic samego pojęcia „elita”, (Żyromski 2007), czyli zdefiniowania podmiotów kwalifikowanych do udziału w badaniach edukacyjnych i pedagogicznych.

Celem prezentowanego tekstu jest próba rozpoznania pojęcia „kobiece elity biznesu” na potrzeby badań pedagogicznych i edukacyjnych przez: (1) Ustalenie przekładalności potocznego rozumienia pojęcia „elita” na grunt nauk społecznych; (2) Rozpoznanie „elit biznesu” w kontinuum homogeniczność-heterogeniczność, co powiązane jest z kondycją gospodarki kapitałowej; (3) Znaczenie społecznego wytwarzania elit dla jej homogenizacji; (4) Propozycje pojęciowego opisanie „kobiecych elit biznesu” przez wskazanie czynników charakteryzujących.

### **Pojęcie „elity biznesu”: od potocznego do naukowego rozumienia**

Już pobieżne rozpoznanie potocznego rozumienia „elit” odsłania nieostrość pojęcia. Zwykle w rozumieniach potocznych „elity” obiektywizują się w wyobrażeniach stylu życia pewnej grupy ludzi, której egzystencję najogólniej można nazwać próżniaczą i konsumpcyjną niemal w Veblenowskim rozumieniu (Veblen 1998). Potoczność wiąże „elity” z posiadaniem – realnym lub wyobrażonym – wpływem na życie innych ludzi i z jakimś obszarem odpowiedzialności za los słabszych, co zwykle bywa sprowadzone do kierowania fundacją bądź stałym lub jednorazowym dotowaniem akcji ratowania życia czy zdrowia.

Potoczne wyobrażenia „elit” pozwalają rozpoznać oczywistą tezę, że są one wytworem społecznym. Proces ich wyodrębniania nie jest tylko „zwykłym” wyznaczaniem granic między określoną częścią społeczeństwa a jego resztą. Jest przede wszystkim procesem, w którym stale rozwiązywany musi być konflikt między „obiektywnym” oczekiwaniem społeczeństwa (wyobrażeniem co do stylu życia i funkcji elity dla/wobec społeczeństwa) a „subiektywnym” oczekiwaniem elity (wyobrażeniami, co do własnej „motywacji” i „potrzeb”). Rozpoznając ów „konflikt” w optyce teorii Pierre’a Bourdieu, trzeba go nazwać procesem wytwarzania



habitusu właściwego elicie. Habitus jest produktem społecznym, w znaczeniu produktu historii (przeszłości) tego społeczeństwa, co oznacza, że tworzy on jednostkowe i społeczne praktyki i zapewnia w nich obecność przeszłych doświadczeń społecznych. Nie oznacza to, że habitus sztywno jest reprodukowany w kolejnych pokoleniach, ale zmienia się on w zależności od społecznych (i psychicznych) warunków. Jego obiektywne ujednoczenie wynika z tych samych warunków życia grupy (lub klasy) społecznej (tu: elity) i obiektywnie uzgodnionych praktyk jego wytwarzania (tu: wytwarzania elit). Istotne jest, że wytwarzanie habitusu dzieje się bez świadomego odniesienia do normy społecznej i jednocześnie wynika z konieczności wzajemnego dopasowania (homogenizacji) członków grupy (bądź klasy) społecznej (Bourdieu 2008).

Ujęcie habitusu nie tylko jako tego, co zostało „obiektywnie” wytwarzane, ale także jako „praktycznego zmysłu” (za: Bourdieu), pozwala dostrzec potencjał edukacyjny habitusu związany z uczeniem się tego, co to znaczy być elitą, i jak trzeba żyć, by być uznanym za elitę. Wracając do potocznego pojmowania elit, można dostrzec w nim dwa sposoby rozumienia: opisowe (próżniacze, konsumpcyjne życie) i funkcjonalne (odpowiedzialność za innych i siebie). Takie poznawcze ujęcie znajduje swe odzwierciedlenie przykładowo w teorii elit Marka Żyromskiego (Żyromski 2007). Jeśli jednak ująć proces wytwarzania elity jako praktykę uczenia się (do) bycia elitą, to rozpoznać można ukierunkowanie tej praktyki na (1) Wspólnotowość jako społeczną solidarność (choćby odpowiedzialność za słabszych); (2) Cel związany z kreowaniem rzeczywistości; (3) Indywidualność związaną z własnymi motywacjami i potrzebami. Tak rozpoznana edukacyjna praktyka wytwarzania elity jest zbieżna z koncepcją biograficznego podejścia do edukacji dorosłych Ewy Marii Skibińskiej (Skibińska 2006).

Z kolei potoczne rozumienie „elit biznesu” zwykle odzwierciedla przypisywane elitom miejsce i rolę, jakie zajmują one w strukturze społecznej. Można więc rozpoznać definiowanie „elity” przez pozycję zajmowaną w strukturze przedsiębiorstwa, a także posiadany prestiż wiązany z rzeczywistym wpływem na podejmowane decyzje w zakresie produkcji i kształtowania ludzkich, a właściwie pracowniczych, biografii. Dodać też trzeba decyzyjność elit jako odzwierciedlenie realnej władzy (Nocoń 2004). I chociaż nieostrość pojęcia „elity biznesu” jest niezwykle interesująca, to stanowi istotny problem dla postępowania badawczego. Badacz projektując swe działania staje wobec konieczności konkretyzacji nie tylko przedmiotu badań, ale i wyznaczenia weryfikowalnych wskaźników decydujących o doborze osób do grupy badawczej, czyli określenia „jasnych granic elity” (Żyromski 2007), korzystając z wypracowanych w tym obszarze teorii. Jednak, jeśli przyjąć, że każde społeczeństwo wytwarza elitę właściwą swej kulturze, to jednocześnie to samo społeczeństwo wytwarza także właściwą swej elicie „teorię”, czyli jej społeczne rozumienie. Potoczne rozumienia i naukowe teorie elit mogą być podpowiedzią dla badacza, ale to on ostatecznie – w sposób arbitralny (czyli kulturowy) – decyduje, jakie i jak określi granice pojęcia „elita biznesu” (Pareto 1994; Sztumski 2003).

Większy problem jest w przypadku „kobietych elit biznesu” ze względu na swoisty niedostatek dorobku naukowego. Trudności w definiowaniu „kobietych elit biznesu” wynikają także z tego, że dostępne teorie i analizy koncentrują się na androcentrycznym modelu klas wyższych, także w zakresie zarządzania, przedsiębiorczości i pracy (Hardy 2010).

Jeśli, najogólniej ujmując, elita to grupa ludzi, która stanowi awangardę społeczną pod względem prestiżu, kwalifikacji i władzy w danym środowisku czy instytucji, to w tym pozytywnym rozumieniu ujawnia się swoiste oddzielenie elity od społeczności na skutek wyobrażonej lub rzeczywistej wyższości. Sednem sprawy jest przyjęte społeczne rozumienie, którym obdarza się elitę (w starożytnej Grecji „aristoi”, czyli „elitę urodzenia”) jako odrębną klasowo i posiadającą majątek (Zajączkowski 1993), a także – jak piszą Arystoteles i Platon – najbardziej predysponowaną do zarządzania i kierowania.

Nauki społeczne wyrosły z potrzeby poddania namysłowi problemów i spraw życia codziennego jednostek i grup społecznych. Istotna jest jednak ich zdolność do przekładania pojęć potocznych w pojęcia naukowe. Różnica między nimi jest merytoryczna, gdyż związana z językowym opisem rzeczywistości: cechą pierwszych jest niejednoznaczność i nieostrość, cechą drugich jest dążenie do jednoznaczności i ostrości. O ile też pojęcia potoczne cechuje niedoskonałość języka, o tyle pojęcia naukowe cechuje sztuczność języka. Nauka jednak potrzebuje jednoznacznych pojęć, tak by mogła z nich korzystać w „sposób operatywny”, czyli taki, w którym badacz będzie potrafił arbitralnie zdecydować, czy pojęcie odzwierciedla rzeczywistość i oddaje jej logikę. Toteż pojęcia opisane w języku nauki powinny być jednoznaczne i jednocześnie operatywne (Ossowski 1962).

Roztrząsania teoretyczne są ważne, gdyż w ich efekcie autor badań może dokonać wyboru perspektywy teoretycznej i na jej gruncie językowo zrekonstruować pojęcie, tak by było ono jednoznaczne i operatywne. Próba opisania pojęcia „kobiecy elity biznesu” wymaga od badacza swoiście otwartych poznawczo postaw, już z tej przyczyny, że jest ono skonstruowane z pojęć, które posiadają mniej lub bardziej utrwalone dorobek teoretyczny na gruncie nauk społecznych. Jednoznaczność i operatywność przełożyć się zatem powinny na skonstruowanie pojęcia na gruncie nauki, które przybierze postać wzorca pozwalającego: (1) Rozpoznać pojęcie „elita biznesu”; (2) Rozpoznać cechy homogenizujące elitę (biznesu), które jednocześnie różnicują ją w stosunku do nieelity; (3) Rozpoznać swoistość pojęcia „kobietych elit biznesu”.

### **„Elity biznesu”: rozpoznanie pojęcia**

Lena Kolarska-Bobińska i Olga Pucek do elit gospodarczych i biznesowych zaliczają: kadre kierowniczą, menedżerów i przedsiębiorców (Kolarska-Bobińska, Pucek 2004). Bolesław Rok do grup biznesowych zalicza menedżerów i przedsiębiorców (Rok 2004). Krzysztof Jasiołcki do elit gospodarczych i biznesowych rozwiniętych gospodarek rynkowych zalicza wielkich przedsiębiorców, znaczących

udziałowców (akcjonariuszy) i czołowych menedżerów największym firm. Polska gospodarka rynkowa jest w procesie kształtowania i analogicznie kształtuje się też nowa elita ekonomiczna, a w jej skład wchodzi osoby zajmujące kluczowe miejsca w instytucjach gospodarczych o znacznej skali oddziaływania. Jasiocki zalicza do nich: przedsiębiorstwa produkcyjne, handlowe, usługowe oraz finansowe (Jasiocki 2002). Jacek Wasilewski i Edmund Wnuk-Lipiński do starych elit ekonomicznych (nomenklatura 1988 roku) zaliczają: dyrektorów i zastępców dyrektorów największych przedsiębiorstw. Natomiast do nowych elit ekonomicznych zaliczają: dyrektorów i zastępców dyrektorów wielkich przedsiębiorstw państwowych, prezesów i wiceprezesów dużych spółdzielni, właścicieli i wyższą kadre zarządzającą sektora prywatnego (Wasilewski, Wnuk-Lipiński 1995).

Dla podjętego problemu istotny jest wniosek, do którego – w wyniku badań – dochodzi Jasiocki: elity biznesowe rozwiniętych gospodarek kapitałowych różnią się od elit rozwijających się gospodarek rynkowych. Jednym z najważniejszych wskaźników elity w rozwiniętych i ustabilizowanych gospodarkach wolnorynkowych jest jej homogeniczność. Jednorodność elit oznacza integrowanie się i ujednolicanie w takich wymiarach jak: wykształcenie, pochodzenie, styl życia a także poglądy polityczne (Jasiocki 2002). Trzeba jednakże dopełnić wyliczenie Jasiockiego o wypowiedzi Bourdieu, który pisze o ujednoliconych upodobaniach estetycznych, zawieraniu relacji w podobnych kręgach społecznych i personalnych oraz zbieżnych oczekiwaniach wobec ról społecznych, wartości i postaw (Bourdieu 2000).

Homogeniczność decyduje o funkcjonowaniu elity w obrębie struktury społecznej i odróżnia ją od innych klas społecznych. Przejawia się ona zawłaszczeniem pewnych zachowań społecznych, co jest rozpoznawane jako styl życia klasy wyższej. Jakościowo ujednoliconą elitą stanowić powinna mniej lub bardziej zwartą całość społeczną i psychologiczną – jest więc grupą określonych członków klasy społecznej, która ujawnia swe wewnętrzne podobieństwo na poziomie posiadanego kapitału kulturowego i ekonomicznego, co prowadzi – jak już pisałam – do wytwarzania i gruntowania określonego habitusu. Ktoś albo jest przyjęty i należy do elity, albo nie – zauważa Charles Wright Mills. Konieczność wytwarzania i gruntowania różnicy między elitą a nie-elitą jest efektem jakościowego wewnętrznego jej ujednolicenia. Elita posiada mniejszą lub większą świadomość swej odrębności klasowej, a jej członkowie zachowują się wobec siebie inaczej niż wobec osób z innych klas i warstw społecznych: przyjmują się wzajemnie, żenią między sobą, rozumieją się i pracują ze sobą, oraz myślą co najmniej podobnie. Większość jej członków posiada podobne pochodzenie społeczne oraz utrzymuje między sobą nieformalne stosunki. Szczególną cechą elit jest założenie, że to wewnątrz niej następuje wymiana stanowisk pomiędzy różnymi hierarchicznymi układami związanymi z pieniądzem, władzą i prestiżem. Jednakże jedność elit nie jest sprawą tylko podobieństwa społecznego i psychicznego bądź jakiejś zbieżności interesów czy prestiżu stanowisk. Jedność elit jest – jak podkreśla Mills – efektem wspólnego

przekonania, że interesy można realizować korzystniej i łatwiej wtedy, gdy będzie się działać wspólnie, a decyzje będzie się uzgadniać między sobą w trybie bardziej lub mniej formalnym (Mills 1959).

Elity biznesowe rozwijających się gospodarek kapitałowych cechuje heterogeniczność (Wasilewski, Wnuk-Lipiński 1995), co wydaje się oczywiste w perspektywie transformacji politycznej i ekonomicznej. Istotna jest tu konieczność odbudowania klasy średniej i wyższej, z których wyłonić mogą się potentaci ekonomiczni. Jednocześnie ważkie jest tworzenie możliwości uczenia się bycia elitą. Jak się wydaje, gwałtowne zmiany społeczne sprzyjają krążeniu elit i wymianie, jaka dokonuje się w obrębie klas. Formułujące się w Polsce elita i elita władzy potrzebują zinstytucjonalizowanych form uprawomocnienia swej pozycji społecznej. Przesunięcia pionowe i poziome w polu społecznym cechuje duży dynamizm, którego efektem jest powolne i stopniowe krystalizowanie się nowych elit, nie tylko biznesowych, ale i politycznych, wojskowych, intelektualnych i in.

Zmieniona sytuacja społeczno-ekonomiczna konsekwentnie wymusza zmiany także w płciowej strukturze elit. Literatura przedmiotu ukazuje świat elit (w ogóle) jako świat męczyzn, co staje się widoczne zwłaszcza w świecie polityki czy biznesu. Egzemplifikacją mogą tu być badania Bogusławy Budzowskiej, Danuty Duch-Krzysztozek i Anny Titkow podejmujące problematykę barier awansu zawodowego kobiet. Autorki rozpoznają, że świat elity biznesu to przede wszystkim świat męski.

*Kobiety, które się w nim znalazły, doskonale zdają sobie z tego sprawę [w tym miejscu autorki odwołują się do wypowiedzi jednej z respondentek – uwaga A.K.]. Nie ulega wątpliwości, że pracuję w męskim świecie i to jakby wyraźnie widać na spotkaniach dyrektorów, gdzie na 25 dyrektorów tych kobiet jest kilka, i to jest zdecydowanie męski świat, i męskie wartości, męskie komunikaty (...)* (Budzowska, Duch-Krzysztozek, Titkow 2003, s. 112).

W tym sensie świat biznesu jest odmianą świata męskiej dominacji a bariery, które napotykały kobiety, to narzędzia negatywnej selekcji i zamykania dróg awansu zawodowego. Kobiety stają zatem wobec niemożności wykorzystania nagromadzonego kapitału kulturowego w konstruowaniu kapitału ekonomicznego, a ten z kolei jest jednym z najważniejszych czynników determinujących dostęp do prestiżu i władzy (Titkow 2003; Kożyczkowska 2008). Nie podejmując szczegółowych aspektów, warto podkreślić szczególne kryterium selekcji członków do elit dyrektorskich dużych korporacji, na które zwraca uwagę Mills, który pisze: *trzeba być po prostu swoim człowiekiem*. Awans w instytucji ekonomicznej jest w dużej mierze efektem arbitralnej oceny zwierzchników. Kryteria nie są ani jasne, ani obiektywne i mają charakter dwuznaczny. Sprawiają wrażenie całkowicie nieuchwytnych, subiektywnych i rozpoznawane są przez osoby z niższego szczebla jako mętne i co najmniej dziwne. Okazuje się, że cechy charakteru i zewnętrzny wygląd są ważniejsze niż rzeczywiste kompetencje, umiejętności oraz wiedza specjalistyczna. Kryterium doboru elit związane jest z umiejętnością wpisania się w homogeniczną grupę osób tworzących najwyższe kręgi władzy

w przedsiębiorstwie. Zwyciężają ci, którzy potrafią się dostosować. Paradoksalnie jednak dostosowani są nie ci, którzy posiadają najwyższe kwalifikacje i kompetencje, ale ci, którzy odpowiadają kryteriom ustalonym przez osoby znajdujące się u władzy w przedsiębiorstwie (Mills 1959, s. 140–143).

Z barierami i trudnościami w awansie zawodowym spotykają się i mężczyźni, i kobiety. Z tym że kobiety są w o tyle trudniejszej sytuacji, że wchodząc w świat męskiej przedsiębiorczości zaburzają jego naturalną, płciową homogeniczność. Już z samej racji różnicy płci kobietom trudniej sprostać owym subiektywno-społecznym kryteriom selekcji i urzeczywistnić w sobie podobieństwo do mężczyzny-lidera. Wydaje się, że kobiety biznesu pokonać muszą wpływy sił władzy działające w hierarchicznym polu relacji ekonomicznych, a trudności, które napotykają, związane są nie tylko z kryteriami stawianymi wobec kandydatów w ogóle, ale wiążą się one z przełamaniem homospołecznych barier determinowanych płcią. Być może jest to związane z tym, co Eve Kosofsky Sedgwick nazywa męskimi więzami. Cechuje je głęboka homofobia, lęk i nienawiść wobec homoseksualności. I jednocześnie forum męskich więzi wytwarza swoiste strategie legitymizujące struktury relacji między mężczyznami, przy podkreśleniu ich historycznej ważności jako tego, co różnicuje je od innego typu relacji (Sedgwick 2005).

Homogenizacja elit biznesu istotnie ogranicza do nich dostęp i warunkuje relacje wewnętrzne. Ponadto w społeczeństwie, w którym dostęp do władzy jest różnicowany ze względu na płeć, ujawniają się istotne różnice między kobietami i mężczyznami w ich społecznym funkcjonowaniu. Być może tu leży przyczyna zakładania i prowadzenia własnych przedsiębiorstw i wytwarzania własnego – i jednocześnie alternatywnego – pola władzy. Kobiety, nawet jeśli posiadają konieczny elitom kapitał kulturowy, w niewielkim tylko odsetku – jak pokazują rankingi – dysponują koniecznym kapitałem ekonomicznym, który otwierałby im drogę do ubiegania się o możliwość wejścia do zdominowanych przez mężczyzn elit biznesu.

Tak więc kontinuum heterogeniczność–homogeniczność jest opozycją, w której trzeba konstruować pojęcie „elita biznesu”. Takie czynniki jak wykształcenie, pochodzenie, styl życia, poglądy polityczne, upodobania estetyczne, relacje społeczne i personalne, oczekiwania wobec ról społecznych, wartości i postaw – pozwalają wytwarzać homogeniczność elit. Bliżej jednak krańca „heterogeniczności” lokować będzie się płeć, stąd naturalnym dążeniem elit będzie wypracowanie strategii wykluczania kobiet z męskich elit biznesu, przy jednoczesnym „motywowaniu” kobiet do poszukiwaniu alternatywnej ścieżki wytwarzania „nowych”, bo kobiecych elit biznesu.

### **Społeczne wytwarzanie elit: homogenizacja elit (biznesu)**

Elita to zbiór osób, które związać się muszą więzią integrującą, co społecznie pozwala im istnieć jako grupa lub klasa społeczna. Celem nie jest jednak zwykle różnienie się, ale uzyskanie uprzywilejowanego statusu i prestiżu. Jednocześnie elity są podatne na erozję, z czasem „upadają”, a ich miejsce zajmują nowe

(Zajączkowski 1993). Elita podlega swoistej dynamice przemian, co może różnicować się, ale w obrębie szczególności. Już przecież samo pojęcie „elita” ma charakter uniwersalny i jest związane z faktem, że elity są wytworem społecznym, i tym samym kryteria ich opisu też mają charakter społeczny. Jednak „zawsze” są to cechy uznane jako wyjątkowe czy najprzedniejsze (Sztumski 2003). Uprzywilejowany status i prestiż społeczny powiązany jest z przypisaniem elicie cech społecznie uznanych za szczególnie rzadkie, a przez to pożądane.

Elita to najlepsza część społeczeństwa w jakiejś dziedzinie, dlatego że osiąga w niej najlepsze efekty. Chodziłoby więc o szczególne zdolności intelektualne, moralne i takie cechy jak aktywność oraz odwaga. Obecność elit uzmysławia społeczeństwu, że nie jest ono jednorodne i homogeniczne, ale że jest zorganizowane hierarchicznie i zarządzane przez małą grupą ludzi, czyli elitę (Pareto 1994).

Ważkie dla podjętego problemu jest przyjęcie tezy, że elity to wynik społecznych procesów selekcji i wypracowanie przez jednostki społecznych strategii radzenia sobie w obliczu konieczności poddania się kryteriom selekcji. Te przyjmują bowiem postać narzędzi klasyfikacji, które decydują o tym, jaki należy osiągnąć stopień podobieństwa, by otrzymać dostęp do elit.

Jest to jednak nie tylko klasyfikacja przeznaczona dla jednostek, ale posiada również użyteczność społeczną. Społeczeństwo dokonuje w swoim obrębie podziału na warstwę niższą (nie-elitę) i na warstwę wyższą (elitę). W warstwie wyższej pozostają osoby, które osiągają szczególnie wysoką efektywność w wybranym obszarze działania (Pareto 1994). Inną właściwością elit jest jej zdolność do degradacji, co oznacza że dana elita może zniknąć z mapy społecznej, ale w obrębie społeczeństwa zachodzi także zjawisko tzw. krążenia elit i rekrutacji nowych członków z klas niższych. Krążenie elit nie tylko zapobiega jej erozji, ale jest impulsem dla rozwoju samoświadomości w zakresie ideału, co pozwala zachować prestiż i opóźnia upadek (Pareto 1994).

W praktyce dążenie elity do wewnętrznej homogenizacji nie oznacza jej sztywności tak w zakresie struktury, jak wypełniającej ją treści. „Krążenie elit” jest tym społecznym mechanizmem, który utrudnia precyzyjne rozpoznanie czynników decydujących o przynależności. Urodzenie, bogactwo czy zdolności są czynnikami, które decydują o przynależności, ale pod warunkiem że są to: konkretne urodzenie, konkretne bogactwo i konkretne zdolności. Będą one konstruowane społecznie, wypowiedane w języku mniej lub bardziej potocznym i będą konstruowały tzw. status grupy bądź klasy społecznej (por. Pareto 1994). Status może być dziedziczony po przodkach (elity urodzenia), może być też nabyty. Łatwość uzyskania wymaganego statusu zwiększa bądź zmniejsza prestiż miejsca w zhierarchizowanej strukturze społecznej. Status jest wynikiem poziomu trudności, który trzeba pokonać, by zyskać dostęp (Zajączkowski 1993). Jest on także efektem działań, które trzeba podjąć, by awansować w górę drabiny społecznej (Bourdieu 2000).

Dostęp do elit – niejako naturalnie – jest społecznie skomplikowany. Bourdieu zwraca uwagę na praktyki kulturowe, które gwarantują dostęp do danej grupy lub

klasy społecznej, prawie wyłącznie jednostkom wywodzącym się z tej grupy lub klasy społecznej. Jest to efekt wytwarzania kapitału kulturowego, który oparty jest na takim układzie sił w polu społecznym, by zabezpieczał układ hierarchiczny, i tym samym nie zmieniał podziału na grupy dominujące i zdominowane. Dla podjętego problemu ważne jest, że układ sił (rozumiany przez Bourdieu jako przemoc symboliczna) wytwarzany między grupami lub klasami społecznymi, w efekcie obiektywizuje się jako społeczna relacja członków klas wyższych i niższych (Bourdieu, Passeron 2006). W ich zabezpieczeniu wykorzystywane są te praktyki pedagogiczne, których celem jest uprawomocnienie kultury dominującej, co wiąże się z odtwarzaniem (...) *struktury układów sił między grupami lub klasami* (...) (Bourdieu, Passeron 2006). Ich sens edukacyjny odsłania się w instytucjach w tym, że zdominowani i dominujący uznają swe miejsce w strukturze społecznej i uznają prawomocność kultury dominacji jako „faktu dokonanego” (Bourdieu, Passeron 2006). Zostaje w ten sposób wytworzone kulturowe podłoże obecności i nieobecności pewnych grup czy klas społecznych w pewnych obszarach społecznych (wertikalnych i horyzontalnych). Przekłada się to na kulturowe wytwarzanie tzw. nieodwracalnych dyspozycji, które jednak – jak pisze Bourdieu – mogą zostać stłumione lub przekonwertowane w inne, nowe, nieodwracalne dyspozycje. Mowa o habitusach pierwotnych i wtórnych. Istotnym elementem koncepcji Bourdieu jest założenie, że habitus pierwotny leży u podstaw formułowania kolejnych, wtórnych habitusów. Sukces tego procesu zależy od dwóch rzeczy: skuteczności praktyk pedagogicznych i odległości, jaka dzieli habitus pierwotny od habitusu wtórnego (Bourdieu, Passeron 2006). W praktyce wiąże się to z takim szkolnym wdrażaniem w strukturę społeczną, które na bazie kapitału kulturowego habitusu pierwotnego zabezpieczy strukturę społeczną przed nadmiernym ruchem w górę i w dół drabiny społecznej (Bourdieu 2000). Dla badanego problemu oznacza to, że jakkolwiek zakreślenie granic elity jest kwestią skomplikowaną, tak w myśleniu potocznym, jak naukowym, to praktyczne wejście do elity jest sprawą równie skomplikowaną. Okazuje się, że urodzenie w określonym miejscu pola relacji społecznych daje przywilej nabycia kapitału kulturowego, który zabezpieczy miejsce w elicie. Gdyby zasilić koncepcję Bourdieu elementami koncepcji Pareto, to trzeba uznać, że istnieje w polu relacji społecznych kulturowa możliwość przesunięć wertykalnych w strukturze społecznej. Jest ona jednocześnie koniecznością, ponieważ zabezpiecza elity przed ich degradacją i erozją. W pewien sposób myślenia obu autorów są zbieżne, gdyż chodzi o skuteczność praktyk pedagogicznych i odległość między habitusami pierwotnym i wtórnym. Jeśli ta odległość jest zbyt duża, czyli w sytuacji gdy „kandydat” jest zbyt różny od grupy lub klasy społecznej, do której aspiruje, i jeśli przeszkoda jest niemożliwa do pokonania – a taką przeszkodą jest płęć – to odrzucony kandydat może tworzyć własną grupę lub klasę o cechach elitarnych. Ta zaś dążyć będzie do zajęcia uprzywilejowanej pozycji w strukturze społecznej. Można więc mówić nie tylko o reprodukcji klas wyższych, ale o ich wytwarzaniu (Bourdieu, Passeron 2006). O zjawisku wytwarzania elit można – jak się wydaje – mówić w przypadku kobiecych elit biznesu (Koźyczkowska 2008). Proces ten

powinien jednak odpowiadać społecznie przyjętym zasadom konstruowania elit i dążeniom do ich homogeniczności (Mills 1959). Potencjalna elita powinna „na stracie” jedynie rozpoznać „w miarę szybko”, na czym polega „metoda” wytwarzania elit w danym społeczeństwie. Dla tego tekstu ważne są dwa zagadnienia, na które zwraca uwagę Mills: (1) Społeczeństwo nie tylko wytwarza swe elity (w tym elity władzy), ale także instytucjonalnie zabezpiecza stabilność struktury społecznej, przez główne instytucje o charakterze ekonomicznym, politycznym i wojskowym. (2) Elita dla swego ustanowienia potrzebuje władzy, bogactwa i prestiżu. Te z kolei zabezpieczone są przez biurokratyczne instytucje państwa w taki sposób, że albo otwierają, albo zamykają one dostęp do władzy, bogactwa i prestiżu (Mills 1959). Skoro społeczeństwo, przez swe instytucje, odbiera jednostkom dostęp do elit ze względu na konkretną dyferencyjność (np. płeć), to koniecznością staje się wytworzenie instytucji alternatywnych (Titkow 2003). Powinny one jednak funkcjonować wedle przyjętego standardu uprawomocnienia, w przeciwnym bowiem razie nie będą mogły legitymizować swoich członków jako potencjalnej elity.

Sprowadzając dyskusję do próby zrozumienia tego, czym społecznie są „kobiectwo elity biznesu”, trzeba zaryzykować twierdzenie, że jest to „zjawisko” społeczne związane z wytwarzaniem przez niektóre kobiety (pozbawione dostępu do wyższych warstw biznesowych) własnej, kobiecej strategii uprawomocnienia własnych kobiecych elit biznesu. Tworzenie własnej przedsiębiorczości jest sposobem wytyczania drogi awansu nie tylko w rozumieniu zawodowym i ekonomicznym, ale przede wszystkim społecznym i politycznym. Być może stąd wyższy wskaźnik przedsiębiorczości Polek wobec przedsiębiorczości innych Europejek (Kozak 2004; Hardy 2010). Bogactwo, władza i prestiż kobiecych elit biznesu są inne niż bogactwo, władza i prestiż męskich elit biznesu. Przedsiębiorstwa należące do kobiet, jeśli nie liczyć wyjątków, są mniejsze niż firmy należące do mężczyzn. Kobiety zdecydowanie rzadziej pojawiają się w rankingach najbogatszych Polaków. Być może, nie dysponując tak wielkim jak mężczyźni kapitałem ekonomicznym, nie mogą również liczyć na prestiżowe miejsca w elitarnych klubach, fundacjach czy stowarzyszeniach. I być może właśnie ten czynnik skłania kobiety do konstruowania innej, alternatywnej strategii, jaką jest tworzenie kobiecych organizacji o charakterze elitarno-biznesowym (np. Polskie Stowarzyszenie Kobiet Biznesu).

Homogenizacja wiąże się tak z procesem reprodukcji, jak i wytwarzania elit. Homogenizacja dotyczy głównych kryteriów społecznej (potocznej) koncepcji elit, ale mogą się one różnicować w zakresie ich konkretnych treści: jak choćby pożądaných najlepszych kompetencji w danej dziedzinie, w danym momencie jej rozwoju. Powoduje to, że elita nie może osiągnąć idealnego stanu homogenizacji, gdyż oznaczałoby to jej niemożność reagowania na zmieniające się warunki społeczno-polityczne, a wraz z nimi nie tylko społeczne oczekiwania, ale i społeczne wyobrażenia dotyczące elit. Homogenizacja wytwarza jednak kryteria, które przez niektórych kandydatów aspirujących nigdy nie zostaną spełnione. Jest więc odpowiedzialna za proces alternatywnego wywarzania grup lub klas elitarnych.



Alternatywa jest jednak – jak się wydaje – dopuszczalną alternacją homogenizacji, ale nie rezygnacją ze społecznie przyjętej strategii wytwarzania i uprawomocnienia elit w ogóle.

### **W stronę konkluzji: „kobiece elity biznesu”**

Proces wyodrębniania i konkretyzacji pojęcia „elita biznesu” na potrzeby badań pedagogicznych i edukacyjnych powiązany jest z procesem konstruowania rozumienia „elit biznesu”. Dostępne teorie elit koncentrują się na „elitach” jako takich, co stanowi punkt wyjścia dla wyodrębniania koncepcji „elit biznesu”. Konstruowane przez badacza rozumienie „elit” jest nie tylko efektem doboru teorii wyjaśniających, ale powinno być tworzone w odniesieniu do dynamiki zmian elit w ich kontinuum heterogeniczność–homogeniczność, co jest powiązane z dynamiką zmian społeczno-politycznych i na ich gruncie – z przemianami w społecznym rozumieniu i wyobrażeniu elit.

Społeczne wytwarzanie elit decyduje o wyborze węzłowych wskaźników, jak wykształcenie, przynależność do elitarnych klubów czy styl życia, które pozwolą opisać pojęcie „elity biznesu” w sposób jednoznaczny. W podjętej próbie rozpoznania rozumienia pojęcia „kobiece elity biznesu” opis komplikuje się ze względu na słabą reprezentację kobiet w wyższych szczeblach zarządzających czy w grupie właścicieli/współwłaścicieli wielkich przedsiębiorstw. Co z kolei wytwarza społeczne przeświadczenie bardziej wyjątku niż powszechności.

Wydaje się jednak, że można wyodrębnić wskaźniki opisujące „kobiece elity biznesu” w optyce kryteriów: ekonomicznego, subiektywnego, a także przynależności do prestiżowych organizacji biznesowych, także tych tworzonych przez same kobiety (Polskie Stowarzyszenie Kobiet Biznesu). Być może w badaniach „kobięcych elit biznesu” warto zrezygnować z kryterium wysokości posiadanego bogactwa, właśnie na rzecz przynależności do organizacji o charakterze elitarno-biznesowym. Dostęp do tego typu instytucji jest znacznie ograniczony, a kryterium „bycia najbogatszym” jest „wtórne” wobec takich wartości jak etyka czy społeczna odpowiedzialność biznesu.

Kryterium ekonomiczne związane może być z: (1) Posiadaniem bądź współposiadaniem przedsiębiorstwa; (2) Aktywnym zarządzaniem na poziomie decyzyjnym; (3) Tworzeniem miejsc pracy; (4) Zawieraniem umów z kooperantami; (5) Posiadaniem kapitału, który jest inwestowany i pomnażany; (6) Wpływem na kierunki rozwoju gospodarczego co najmniej w swoim regionie. Dodatkowo trzeba wziąć pod uwagę: (6) Kryterium czasowości w prowadzeniu firmy, co wiąże się z czasem potrzebnym do konstruowania się (7) doświadczenia edukacyjnego.

Kryteria subiektywne prowadzące do wytwarzania obrazu „kobięcych elit biznesu” w świadomości społecznej i wytwarzające samoświadomość grupy to: (1) Status materialny; (2) Pozycja zawodowa (posiadanie firmy i zatrudnianie pracowników); (3) Pozycja społeczna; (4) Przynależność do znaczących/znaczącej organizacji; (5) Obecność w ważnych społecznych wydarzeniach; (6) Wpływ co

najmniej na lokalny rozwój społeczno-gospodarczy. A także poczucie odrębności związane z: (1) Zadaniem; (3) Obowiązkami; (3) Etyką odpowiedzialności za podejmowane działania wobec pracowników, rodziny i siebie samej.

Tak więc kobiece elity biznesu tworzone są przez kobiety zatrudnione na stanowiskach menedżerskich/dyrektorskich bądź eksponowanych/kluczowych stanowiskach kierowniczych w przedsiębiorstwach państwowych lub prywatnych. Są to również kobiety posiadające własne przedsiębiorstwa produkcyjne lub usługowe (bądź są one ich współwłaścicielkami), które swym zasięgiem i wpływem obejmują co najmniej region, w którym funkcjonują. Jednocześnie kobiece elity biznesu wpisać się powinny w istniejący społeczny wzór elit (idealny habitus), w społeczną strategię wytwarzania elit, a także w społeczne oczekiwania i wyobrażenia dotyczące elit. I choć płeć jest czynnikiem zakłócającym homogeniczność elit biznesu w ogóle, i jest motywatorem wywarzania elit alternatywnych, to pozostałe – społecznie rozpoznane – wskaźniki nie mogą znacząco odbiegać od społecznie wytwarzanego wzorca elit w ogóle, gdyż jedyną drogą legitymizacji jest proces społecznego uznania i samoświadomość grupy lub klasy jako elitarnej.

### Bibliografia

1. Bourdieu P. (2000), *Distinction: a social critique of the judgement of taste*, transl. by R. Nice, Harvard University Press, Cambridge.
2. Bourdieu P. (2008), *Zmysł praktyczny*, przekł. M. Falski, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
3. Bourdieu P., Passeron J.-C. (2006), *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, przeł. E. Neyman, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
4. Budzowska B., Duch-Krzyszczak D., Titkow A. (2003), „*Szklany sufit*” wyniki badań. *Wprowadzenie*, [w:] A. Titkow (red.), *Szklany sufit. Bariery i ograniczenia karier kobiet*, Wydawnictwo Fundacja Instytutu Spraw Publicznych, Warszawa, s. 105–107.
5. Hardy J. (2010), *Nowy polski kapitalizm*, przeł. A. Czarnacka, Instytut Wydawniczy Książka i Prasa, Warszawa 2010.
6. Jasiecki K. (2002), *Elita biznesu w Polsce. Drugie narodziny kapitalizmu*. Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii PAN, Warszawa.
7. Kola A.M. (2011), *Problemy kształcenia elit. Przypadek studiów doktoranckich*, Wydział Nauk Pedagogicznych, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń, niepublikowana praca doktorska.
8. Kolarska-Bobińska L., Pucek O. (2004) *Polski kapitalizm po piętnastu latach - społeczna ocena funkcjonowania systemu gospodarczego*, [w:] L. Kolarska-Bobińska (red.), *Świadomość ekonomiczna społeczeństwa i wizerunek biznesu*, Wydawnictwo Instytutu Spraw Publicznych, Warszawa, s. 11–35.
9. Kosofsky Sedgick E. (2005), *Męskie pragnienie homospołeczne i polityka seksualności*, tłum. A. Ostolski, „Krytyka polityczna” nr 9/10, s. 176–186.
10. Kozak W. (2004), *Zostać przedsiębiorcą? – ocena warunków prowadzenia działalności gospodarczej w Polsce*, [w:] L. Kolarska-Bobińska (red.), *Świadomość ekonomiczna społeczeństwa i wizerunek biznesu*, Wydawnictwo Instytutu Spraw Publicznych, Warszawa, s. 133–165.

11. Kożyczkowska A. (2005), *Problem pracy i braku-pracy w kontekście zmiany rynku pracy. Konstatacja pedagoga*, „Kwartalnik Pedagogiczny” nr 4 (198), s. 167–185.
12. Kożyczkowska A. (2008), *Praca kobiet elit biznesu jako doświadczenie edukacyjne*, Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Gdański, Gdańsk, niepublikowana praca doktorska.
13. Mills C.W. (1959), *The Power Elite*, Oxford University Press, New York.
14. Nawrot D. (2014), *Sylwetka innowacyjnego menedżera w oparciu o biografie edukacyjne menedżerów*, [w:] E. Dubas, J. Stelmaszczyk (red.), *Biografie edukacyjne. Wybrane konteksty*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2014, s. 59–97.
15. Nocoń J. (2004), *Elity polityczne. Studium interpretacji funkcjonalnej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
16. Ossowski S. (1962), *O osobliwościach nauk społecznych*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
17. Pareto V. (1994), *Uczucia i działania: fragmenty socjologiczne*, przeł. M. Dobrowolska, M. Rozpędowska, A. Zinserling, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
18. *Polskie Stowarzyszenie Kobiet Biznesu*, dostępny na [http://pskb.pl/\(otwarty: 26.02.2016 r.\)](http://pskb.pl/(otwarty:26.02.2016 r.)).
19. Puchowski (2007), *Jezuickie kolegia szlacheckie Rzeczypospolitej Obojga Narodów. Studium z dziejów edukacji elit*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
20. Rok B. (2004), *Biznes w społeczeństwie – oczekiwania i ich realizacja*, [w:] L. Kolarska-Bobińska (red.), *Świadomość ekonomiczna społeczeństwa i wizerunek biznesu*, Wyd. Instytut Spraw Publicznych, Warszawa, s. 73–101.
21. Skibińska E.M. (2006), *Mikroświaty kobiet. Relacje autobiograficzne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji, Warszawa – Radom.
22. Sztumski J. (2003), *Elity, ich miejsce i rola w społeczeństwie*, Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”, Katowice – Warszawa.
23. Titkow A. (2003) (red.), *Szklany sufit. Bariery i ograniczenia karier kobiet*, Wydawnictwo Fundacja Instytutu Spraw Publicznych, Warszawa.
24. Veblen T. (1998), *Teoria klasy próżniaczej*, przeł. J. Frentzel-Zagórska, Warszawskie Wydawnictwo Literackie MUZA SA, Warszawa.
25. Wasilewski J., E. Wnuk-Lipiński (1995), *Polska: kręta droga od elity komunistycznej do postsolidarnościowej*, [w:] I. Szelenyi, D. Treiman, E. Wnuk-Lipiński, *Elity w Polsce, w Rosji i na Węgrzech. Wymiana czy reprodukcja?*, tłum. J. Wasilewski, E. Wnuk-Lipiński, Wydawnictwo Instytutu Studiów Politycznych PAN, Warszawa, s. 59–84.
26. Zajączkowski A. (1993), *Elity urodzenia. Szkic*, Wydawnictwo Semper, Warszawa.
27. Żyromski M. (2007), *Teorie elit a systemy polityczne*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań.

**„Women business elites”: an attempt to understand the concept  
for pedagogical and educational research**

**Key words:** elites; business elites; women business elites; pedagogical and educational research.

**Abstract:** The aim of the text is to discuss methodological problems pertaining to understand for concept „women business elites” for the purposes of social studies, including pedagogical and educational research. Political transformation begun process of reconstruction of social structures and including business elites and women business elites. The author sees the need for pedagogical and pedagogical research of women business elites. The research can enrich the scientific potential of pedagogy and the practice of constructing assistance programs.

Dane do korespondencji:

**Dr Adela Kożyczkowska**

Uniwersytet Gdański

Instytut Pedagogiki

e-mail: [pedako@ug.edu.pl](mailto:pedako@ug.edu.pl)

*Agnieszka Anielska*

## WYBRANE MOTYWACJE EDUKACYJNE I PREFERENCJE DOROSŁYCH STUDENTÓW JAKO CZYNNIKI KSZTAŁTOWANIA POZYCJI KONKURENCYJNEJ W SEKTORZE SZKOLNICTWA WYŻSZEGO<sup>1</sup>

**Słowa kluczowe:** szkolnictwo wyższe, studia podyplomowe, Lifelong Learning, marketing usług edukacyjnych.

**Streszczenie:** Artykuł stanowi próbę odpowiedzi na pytanie, w jakim stopniu wybrane motywacje edukacyjne i preferencje dorosłych studentów opisywane w literaturze andragogicznej są wykorzystywane przez podmioty sektora szkolnictwa wyższego w procesie budowania pozycji konkurencyjnej (na przykładzie oferty studiów podyplomowych). Punktem wyjścia do podejmowanych rozważań będzie implementacja zaczerpniętej z marketingu koncepcji *unique selling position* (USP) na grunt analizy instytucjonalnej podmiotów sektora szkolnictwa wyższego.

### Wprowadzenie

W ostatniej dekadzie, z roku na rok, sytuacja na rynku szkolnictwa wyższego staje się coraz trudniejsza, zwłaszcza dla podmiotów niepublicznych. Malejący popyt (warunkowany niżem demograficznym) powoduje coraz silniejsze współzawodnictwo o klienta i początki procesu deprivatyzacji edukacji wyższej (Kwiek 2015). Ponadto w sektorze prywatnym mamy do czynienia z dużą liczbą uczelni o podobnym profilu i programach kształcenia, a zbliżone brzmienie ich nazw dodatkowo utrudnia rozpoznawalność (Penar, Szczepańska-Wolszczyna 2011). Wobec tych wyzwań coraz bardziej uzasadniony wydaje się zwrot podmiotów szkolnictwa wyższego w kierunku marketingu usług. Sformułowane na tym gruncie koncepcje mogą bowiem stanowić dla uczelni podbudowę do konstruowania

---

<sup>1</sup> Publikacja powstała w wyniku realizacji projektu badawczego numer 2016/23/N/HS6/00502 finansowanego ze środków Narodowego Centrum Nauki.

konkurencyjnej oferty. Odwołanie do zaplecza teoretycznego tej subdyscypliny będzie stanowiło punkt wyjścia niniejszego tekstu. W jego dalszej części prezentuję – odwołując się do idei *unique selling position* – czy i w jakim stopniu wybrane motywacje edukacyjne i preferencje dorosłych studentów, opisywane w literaturze andragogicznej, są wykorzystywane przez szkoły wyższe w procesie budowania przewagi konkurencyjnej oferty studiów podyplomowych.

Skokowy wzrost zainteresowania tą formą kształcenia możemy obserwować od 1990 roku – w ciągu dwudziestu lat liczba słuchaczy studiów podyplomowych zwiększyła się z 33 tys. do 170 tys. (z czego ponad 165 tys. korzystało z oferty szkół wyższych<sup>2</sup>). I choć od kilku lat słuchaczy studiów podyplomowych ubywa (w roku 2016/2017 było ich 158 tys., z czego 131,5 tys. w szkołach wyższych), Tadeusz Aleksander zwraca uwagę, że *studia podyplomowe cechuje względna stabilność, jeśli chodzi o liczbę słuchaczy w porównaniu z innymi formami kształcenia w szkołach wyższych*, tj. spadek liczby słuchaczy studiów podyplomowych postępuje znacznie wolniej w porównaniu ze zmniejszaniem się liczby ogółu studentów<sup>3</sup> (Aleksander 2015, s. 42; GUS 2017).

### U źródeł marketingu usług edukacyjnych

W poszukiwaniu prekursorów marketingu usług należy cofnąć się do lat 60. i 70. XX wieku. Rozwijający się wówczas w Stanach Zjednoczonych sektor usługowy i coraz większa konkurencja na tym rynku stworzyły grunt dla wielu publikacji poświęconych nowej gałęzi marketingu. W jednej z nich, *The Marketing of Professional Services* (1972), Aubrey Wilson dowodzi, że zdobycie przewagi konkurencyjnej w sektorze usług opiera się na zaoferowaniu klientom „unikatowej oferty” (*unique selling position, USP*), rozumianej jako *zestaw zasobów i umiejętności tworzących niepowtarzalną kombinację użyteczności postrzeganych przez klientów* (Mazur, 2006). W latach 80., które przyniosły dalszy rozwój marketingu usług – nie tylko w USA, ale i Europie – zaczęły się ukazywać prace dotyczące poszczególnych branż (finansowej, turystycznej, rynku zdrowia), w tym pierwsze pozycje z zakresu marketingu szkół wyższych. W 1985 roku Philip Kotler i Karen Fox opublikowali książkę *Strategic Marketing for Educational Institutions*, a w 1988 ukazał się pierwszy numer „Journal of Marketing for Higher Education” (Mazur 2006; Hayes 2011).

Do wspomnianej koncepcji *unique selling position* stosunkowo rzadko sięgają dziś w Polsce autorzy prac z zakresu zarządzania szkołą wyższą. Tymczasem w sytuacji niżu demograficznego, który stawia przed uczelniami poważne wyzwanie

<sup>2</sup> Studia podyplomowe prowadzone są głównie przez uczelnie ekonomiczne (w większości niepubliczne), uniwersytety, wyższe szkoły techniczne, pedagogiczne oraz centrum medyczne kształcenia podyplomowego (GUS 2017).

<sup>3</sup> Liczba studentów maleje od roku 2005/2006 – w ciągu niespełna 10 lat o 20,7%. W przypadku studiów podyplomowych spadek liczby słuchaczy studiów podyplomowych (który notujemy od roku 2010/2011) wyniósł 11,2% (Aleksander 2015).

związane z poszukiwaniem nisz na rynku (por. Dennis, Lynch 2015), orientacja ta wydaje się obiecującym narzędziem w procesie budowania konkurencyjności. Jan Fazlagić, który *unique selling position* definiuje jako „wyjątkowość”, „niepowtarzalność” oferty, zwraca uwagę, że *nie powinna ona zatrzymywać się jedynie na etapie obietnicy jej dostarczenia, a mieć swoje odzwierciedlenie w zasobach firmy, które umożliwiają realizację złożonej deklaracji* (Fazlagić 2012, s. 190). Za pomocne w procesie konstruowania USP uczelni autor ten wskazuje (1) przełożenie kluczowych zalet, unikatowości uczelni na język atrakcyjny dla odbiorcy, (2) koncentrację na rozwiązaniach, które są odpowiedzią na (wcześniej zdefiniowane) problemy i oczekiwania klientów, (3) formułowanie konkretnego i popartego dowodami przekazu, (4) komunikowanie zarówno na zewnątrz, jak i wewnątrz organizacji, ze względu na kluczową rolę wykładowców w realizacji deklaracji (Fazlagić 2012). Podobne podejście do działań marketingowych, zorientowanych na wartość dla klienta, rekomenduje podmiotom „sfery usług opartych na wiedzy”, w tym uczelniom, Mirosława Pluta-Olearnik (Pluta-Olearnik 2013).

Zdefiniowanie wyróżników, które w myśl przywołanej koncepcji mogą stanowić o „wyjątkowości” i „niepowtarzalności” oferty nie jest zadaniem łatwym. Po pierwsze w polskich realiach, zwłaszcza w sektorze niepublicznym, mamy do czynienia z wysokim stopniem konwergencji szkół wyższych. Po drugie, na co zwracają uwagę Arkadiusz Kulig i Piotr Lisiecki, *na konkurencyjnym rynku większość przewag może być dość łatwo skopiowana. (...) Co gorsza, konkurencja nie tylko przejmuje tego typu pomysły, ale bardzo często jest w stanie je ulepszyć i udoskonalić* (Kulig, Lisiecki 2011, s. 269).

Umiejętne zdefiniowanie atrybutów to pierwszy krok do skutecznej dywergencji. Pewne czynniki (np. „jakość i orientacja na klienta”, „cena” czy „szerokość asortymentu”) oceniane z perspektywy polskiego rynku edukacyjnego okażą się mało przydatne ze względu na niewielką skuteczność, inne zaś („bycie pierwszym”, „zawłaszczenie atrybutu”, „przywództwo”, „tradycja”, „specjalizacja”, „preferencje klientów”, „technologia”, „osiągnięcia naukowe”, „popularność”) pozwolą *prawdziwie wyróżnić się od konkurencji i uzyskać dzięki temu długotrwałą przewagę* (Kulig, Lisiecki 2011, s. 282).

Adaptacja zasad marketingowych w sektorze edukacji wyższej musi uwzględniać specyfikę tego obszaru, choćby uwarunkowania prawne i administracyjne (np. określone przez właściwe ministerstwo kierunki czy minima programowe). W tym kontekście odnalezienie „złotego środka” między respektowaniem wymogów formalnoprawnych, a reagowaniem na zmieniające się oczekiwania rynku jest niewątpliwie dużym wyzwaniem (Światowy 2006). Problem ten jednak w zdecydowanie większym stopniu dotyczy studiów I i II stopnia niż studiów podyplomowych, gdyż te ostatnie ścisłym ministerialnym regulacjom nie podlegają. Na mocy nowelizacji *Ustawy Prawo o Szkolnictwie Wyższym* (2016) uczelnie zyskały bowiem jeszcze szerszą niż dotąd swobodę w kształtowaniu oferty studiów podyplomowych. Wcześniej miały one prawo do prowadzenia kształcenia podyplomowego jedynie w tych obszarach, z którymi wiązał się przynajmniej jeden kierunek prowadzonych przez nie studiów, w innym wypadku wymagana była zgoda Ministra Nauki i Szkolnictwa

Wyższego<sup>4</sup>. *Studia podyplomowe to studia adresowane dla ludzi dojrzałych, którzy ukończyli już co najmniej studia licencjackie. Poza tym są to studia w zasadzie w 100 procentach płatne. (...) Ze względu na fakt, że słuchacze studiów podyplomowych są grupą szczególnie wymagających studentów, to tworzenie nowej bariery prawnej, która w dodatku ma charakter fikcyjny, jest wyrazem antywolnościowego podejścia do człowieka* – argumentował wprowadzenie nowych rozwiązań Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego Jarosław Gowin (Gazeta Prawna 2016). Studia podyplomowe nie podlegają kontroli Polskiej Komisji Akredytacyjnej, a Ustawa określa uprawnionym jednostkom bardzo ogólne ramy dla ich realizacji. Jej zapisy określają, że: *studia podyplomowe trwają nie krócej niż dwa semestry; program kształcenia powinien umożliwiać uzyskanie przez słuchacza co najmniej 30 punktów ECTS oraz że uczelnia jest obowiązana do określenia efektów kształcenia, uwzględniając ogólne charakterystyki efektów uczenia się dla kwalifikacji na poziomach 6 i 7 Polskiej Ramy Kwalifikacji, oraz do określenia sposobu ich weryfikowania i dokumentowania* (Ustawa Prawo o Szkolnictwie Wyższym, tekst jednolity, Dz. U. 2016, poz. 1842).

Wydaje się więc, że próba zastosowania koncepcji marketingowych w przypadku kształcenia podyplomowego nie napotyka tylu barier, ile pojawia się w przypadku innych, silniej regulowanych form. Budowanie atrakcyjnej oferty edukacyjnej zawsze musi stanowić swego rodzaju kompromis między oczekiwaniami różnych interesariuszy. Z jednej strony – władz uczelni zainteresowanych efektywnością ekonomiczną, z drugiej – studentów, w przypadku których atrakcyjność będzie oceniana przez pryzmat tego, w jakim stopniu odpowiada ona ich preferencjom i motywacjom edukacyjnym. Nie można wreszcie zapomnieć o pracodawcach, którzy oceniają studia przez pryzmat absolwentów – ich wiedzy i umiejętności istotnych z punktu widzenia zajmowanych stanowisk pracy (Światowy 2016). Stworzenie atrakcyjnej (sięgając do wcześniej przywołanej terminologii – „unikatowej”) oferty wymaga zatem od uczelni rozpoznania oczekiwań interesariuszy (por. Kulig, Lisiecki 2011). Zwłaszcza w przypadku studiów podyplomowych, obok stałego monitoringu rynku pracy (zapotrzebowania na specjalistów w konkretnych dziedzinach czy rozwoju nowych branż), kluczowe wydaje się odwołanie do motywacji i preferencji potencjalnych słuchaczy.

### **Preferencje i wybrane motywacje edukacyjne dorosłych studentów jako punkt wyjścia do budowania oferty studiów podyplomowych**

Motywy do podjęcia kształcenia na studiach podyplomowych możemy podzielić ze względu na ich charakter na: utylitarne, intelektualne i społeczne. Te

<sup>4</sup> W Art. 8 wspomnianej ustawy uchylono pkt 7 w brzmieniu: *Uczelnia może prowadzić studia podyplomowe w zakresie obszaru kształcenia, z którym związany jest co najmniej jeden kierunek studiów prowadzony przez uczelnię* oraz pkt 8 w brzmieniu: *W przypadku gdy program studiów podyplomowych wykracza poza zakres, o którym mowa w ust. 7, do prowadzenia tych studiów wymagana jest zgoda ministra właściwego do spraw szkolnictwa wyższego wydana po zasięgnięciu opinii rady Głównej Nauki i Szkolnictwa Wyższego.*



pierwsze powiązane są w bezpośredni sposób z pracą zawodową i w zdecydowanie największym stopniu determinują podejmowanie nauki na studiach podyplomowych, pozostawiając motywacje intelektualne i społeczne niejako na drugim planie (Aleksander 2015). Właśnie na nich, ze względu na kluczowe znaczenie w przypadku podejmowania omawianej formy kształcenia, koncentrować się będzie dalsza część tekstu.

Precyzując motywacje leżące u podłoża decyzji o podjęciu studiów, słuchacze wskazują na kilka przyczyn. Pierwsza z nich to fakt, że z czasem pojawiły się pewne nowe treści (wiedza) oraz umiejętności zawodowe oczekiwane na rynku pracy, z którymi nie zetknęli się w trakcie „właściwych” studiów, a dokonujący się postęp *techniczny, technologiczny i organizacyjny* warunkuje potrzebę ich znajomości (Aleksander 2015, s. 45). Osoby, które decydują się na studia podyplomowe, chcą wykonywać swoją pracę zgodnie z aktualnymi trendami i najnowszymi osiągnięciami w swojej branży. Ta troska o poziom kwalifikacji wiąże się niewątpliwie z konkurencyjnością na rynku pracy i oczekiwaniami pracodawców, którzy przychylnie oceniają chęć rozwoju zawodowego pracowników oraz ich aktywną postawę w tym zakresie. Do podjęcia studiów podyplomowych motywuje również perspektywa uzyskania lepszej pracy, awansu (zarówno w rozumieniu strukturalnym, jak i finansowym) czy umocnienia swojej pozycji w miejscu pracy, jak również możliwość poszerzenia dotychczasowych kwalifikacji, a w efekcie – uzyskanie uprawnień do wykonywania nowego zawodu bądź zajmowania nowego stanowiska (Aleksander 2015, por. Jarczewska-Gerc 2013, Minkiewicz 1999).

W przypadku części osób motywacja do przekwalifikowania się wynika z planów związanych ze zmianą pracy (to swego rodzaju „korekta” dokonanego wcześniej wyboru) lub obaw dotyczących jej utrzymania (w sytuacji niepewności organizacyjnej firmy czy stanowiska). W szeregach słuchaczy studiów podyplomowych można również znaleźć osoby, które zdecydowały się na tę formę nauki jeszcze przed ukończeniem studiów (I lub II stopnia) lub niezwłocznie po ich ukończeniu, motywując to nadzieją, że kolejny dyplom będzie dodatkowym atutem, który zwiększy szanse na rynku pracy i polepszy pozycję negocjacyjną<sup>5</sup> (Aleksander 2015).

Jeśli chodzi o preferencje dorosłych słuchaczy w zakresie metod kształcenia, należy pamiętać, że istotną rolę w przypadku uczenia (się) osób dorosłych odgrywają ich wcześniejsze doświadczenia. Nowa wiedza kumuluje się z wiedzą już posiadaną, a nowe umiejętności kształtują się na bazie dotychczasowych. Dlatego jedną z podstawowych zasad podczas pracy z dorosłymi studentami jest umożliwienie im odwoływania się do posiadanej wiedzy, własnych doświadczeń, a także doświadczeń innych uczestników. Fakt, że *nauczyciel pracujący z uczniami dorosłymi ma szansę na weryfikowanie swojej wiedzy poprzez pryzmat doświadczeń*

<sup>5</sup> W ofercie wybranych uczelni niepublicznych znaleźć można gotowe propozycje „konsolidujące” np. studia II stopnia i studia podyplomowe. Po dwóch latach nauki kończą się one uzyskaniem dwóch dyplomów. Wybór tego modelu wiąże się z dodatkowymi kosztami ze strony studenta.

*swoich uczniów* stanowi niewątpliwie wartość dodaną organizacji procesu kształcenia zgodnie z tą zasadą (Harzyńska 2012, s. 205).

Uczenie dorosłych jest procesem aktywnym. Wymaga zatem nie tylko odwoływania się do doświadczeń uczestników, ale i zastosowania zróżnicowanych form przekazu oraz odpowiednich (aktywizujących) metod, do których zaliczamy m.in. dyskusje, symulacje, analizę przypadków, demonstracje, inscenizacje, metodę projektów czy tzw. burze mózgów. Zajęcia prowadzone przy ich użyciu preferuje zdecydowana większość studentów studiów podyplomowych. Ważne jest również stworzenie atmosfery sprzyjającej wyrażaniu opinii i zadawaniu pytań (Brzezińska 2002, Ekiert-Oldroyd 2012, Harzyńska 2012, Minkiewicz 1999). Słuchacze kładą ponadto duży nacisk na praktyczny charakter edukacji – *interesują ich głównie zajęcia z doświadczonymi praktykami z danej dziedziny* (Jarczewska-Gerc 2013, s. 7, por. Minkiewicz 1999, Poteralski 2013). Oczywiście jest jednak, że nie tylko dobór metod i kadry dydaktycznej decyduje o efektywności nauki – sukces nie jest możliwy bez zaangażowania samego studenta.

Na koniec warto również zauważyć, że – obok wspomnianych preferencji dotyczących metodyki – słuchacze przykładają również dużą wagę do efektywnej organizacji kształcenia. Wynika to z ograniczonego czasu, jaki mogą poświęcić na naukę, jak również obciążenia codziennymi obowiązkami rodzinnymi czy zawodowymi (Aleksander 2015).

Interesujące jest, czy omówione wyżej motywacje i preferencje dorosłych studentów wykorzystywane są przez szkoły wyższe w procesie budowania (i komunikowania) oferty studiów podyplomowych. Innymi słowy – czy (i w jakim stopniu) uczelnie podejmują próbę wyróżnienia swojej oferty w nawiązaniu do nich, np. akcentując znaczenie studiów podyplomowych w planowaniu rozwoju zawodowego, informując o formach realizacji zajęć czy szczegółach na temat organizacji studiów. Odpowiedzi na to pytanie dostarczy analiza stron internetowych wybranych szkół wyższych<sup>6</sup>. Wyniki ogólnopolskich badań ankietowych słuchaczy studiów podyplomowych wskazują bowiem jednoznacznie, że to Internet jest dla nich kluczowym źródłem informacji (Poteralski 2013).

Na kolejnych stronach prześledzone zostaną treści, do których za pośrednictwem stron internetowych mają dostęp osoby zainteresowane ofertą edukacyjną poszczególnych uczelni. Zaprezentowane wnioski będą opierać się na zawartości stron ogólnouczelnianych oraz stron jednostek realizujących kierunki studiów podyplomowych z obszaru zarządzania<sup>7</sup> (w przypadku omawianych uczelni

<sup>6</sup> Analizą objęte zostaną wybrane uczelnie z trzech województw (kujawsko-pomorskiego, pomorskiego i łódzkiego), w tym 3 publiczne uniwersytety (w tekście oznaczone kolejno jako uczelnia publiczna 1, 2 i 3) i 3 uczelnie niepubliczne (oznaczone jako uczelnia niepubliczna 1, 2 i 3), które ze względu na wielkość, historię i ofertę można zdefiniować jako istotnych konkurentów na lokalnym rynku.

<sup>7</sup> Obszar ten został wybrany ze względu na fakt, że grupa kierunków o szerokim profilu ekonomiczno-administracyjno-społecznym (należących do 7 podgrup wg klasyfikacji ISCED 2013), to – obok studiów pedagogicznych – najpopularniejszy obszar kształcenia na poziomie studiów

publicznych będą to wydziały, w przypadku niepublicznych – wydzielone w strukturach działy powołane do obsługi studiów podyplomowych).

### **Kwalifikacje i nowe perspektywy zawodowe**

Chęć podwyższenia (aktualizacji) posiadanych kwalifikacji, zdobycie nowych uprawnień, a w efekcie poszerzenie perspektyw zawodowych (w tym także chęć awansu) to kluczowe motywacje deklarowane przez słuchaczy studiów podyplomowych. Nie sposób rozpatrywać ich w oderwaniu od aktualnej sytuacji na rynku pracy i zapotrzebowania pracodawców.

Zdobycie nowych kwalifikacji jako efekt uczestnictwa w studiach podyplomowych to równie powszechny, co oczywisty element dostępnych w sieci programów. W przypadku analizowanych uczelni publicznych trudno mówić o spójnej, instytucjonalnej polityce i wskazać ogólną prawidłowość dostrzegalną w opisach poszczególnych kierunków. Wydaje się, że to od jednostki (katedry) bądź osoby (kierownika) odpowiedzialnej za program zależy, jakie treści znajdują się na stronie internetowej. Niekiedy są one ubogie – zawierają wprawdzie dane istotne z organizacyjnego punktu widzenia (dokumenty, terminy rekrutacji, dane kontaktowe), lecz w dużo mniejszym stopniu odnoszą się do merytorycznej zawartości programów. Pewien wyjątek może stanowić tu jeden z wydziałów, gdzie w ramach ujednoliconych opisów wylistowane są konkretne umiejętności nabywane w trakcie studiów (np.: *organizacja procesu zarządzania majątkiem, rozwijanie i ocena kompetencji pracowników, prowadzenie ksiąg rachunkowych*<sup>8</sup>).

Nowe perspektywy zawodowe mogą wiązać się m.in. z branżowymi certyfikatami, których uzyskanie w ramach studiów jest gwarantowane przez wybrane uczelnie (*Skończenie studiów podyplomowych pozwala słuchaczom na otrzymanie zwolnień z wszystkich egzaminów z poziomu Fundamentals*<sup>9</sup>). W tym obszarze bardzo widoczna jest aktywność uczelni niepublicznych, które, podpierając się na wielu kierunkach partnerami ze świata biznesu, oferują swoim słuchaczom możliwość uzyskania dodatkowych certyfikatów potwierdzających kwalifikacje bądź uprawnienia.

Do bardzo konkretnych perspektyw zawodowych, które otwiera uzyskanie dyplomu, uczelnie publiczne odwołują się rzadko (*ukończenie studiów otwiera drogę do kariery na takich stanowiskach jak: kontroler finansowy, analityk biznesowy, audytor, zarządzający funduszami inwestycyjnymi, manager ds. raportowania, manager ds. planowania i analiz, dyrektor ds. ryzyka, dyrektor finansowy, członek zarządu ds. finansowych*<sup>10</sup>).

---

podyplomowych. Na uczelniach publicznych studia z tego obszaru oferują zazwyczaj wydziały zarządzania, ekonomii lub pokrewne.

<sup>8</sup> Uczelnia publiczna 1.

<sup>9</sup> Uczelnia publiczna 2, dot. certyfikatu ACCA z obszaru rachunkowości.

<sup>10</sup> Uczelnia publiczna 2.

Bardziej skrupulatnie uczelnie podchodzą do prezentacji kadry dydaktycznej. W przypadku wielu z nich przynajmniej w części jest ona złożona z aktywnych zawodowo praktyków. Na uczelniach publicznych łatwo zauważyć duże różnice między poszczególnymi kierunkami – w przypadku niektórych brak informacji lub ograniczają się one do lakonicznego hasła o „profesjonalnej kadrze”, w przypadku innych jest to wyczerpujący opis (imienna lista wykładowców, lista firm reprezentowanych na wykładach gościnnych). Na tym tle ponownie wyróżnia się jeden z wydziałów<sup>11</sup>, który wszystkie kierunki studiów opisuje według zbliżonego szablonu, a jego istotną część zajmuje prezentacja wybranych przedstawicieli kadry dydaktycznej wraz z notą biograficzną zawierającą opis doświadczenia zawodowego i posiadanych przez nich uprawnień. Tego rodzaju wykazy (łatwe do weryfikacji np. na portalach profesjonalnych typu LinkedIn), mogą stanowić dla wielu słuchaczy przydatną wskazówkę w procesie wyboru studiów.

Uczelnie niepubliczne stosują jednolitą formułę opisu poszczególnych kierunków studiów: opisy niemal wszystkich kierunków zawierają biogramy, zdjęcia, informacje o posiadanych uprawnieniach czy doświadczeniu zawodowym wykładowców<sup>12</sup>, a „gwarantem” praktycznego charakteru kształcenia może być tzw. „branżowy partner kierunku”<sup>13</sup>.

Choć nie wszystkie uczelnie i nie każdy program studiów akcentuje fakt, że opiera się na kadrze praktyków (zasadniczo wydaje się, że uczelnie publiczne robią to rzadziej i mniej umiejętnie), to udział tej grupy w szeregach wykładowców jest na tyle wyraźny, że trudno traktować go jako element różnicujący ofertę na tle konkurencji.

## Metodyka zajęć

Stosunkowo niewiele programów studiów podyplomowych wyróżnia się opisem metodyki, która wyraźnie odpowiada na zasygnalizowane wcześniej preferencje dorosłych słuchaczy. Bardziej rozbudowane odwołania do konkretnych metod stosowanych podczas zajęć znajdziemy tylko w przypadku nielicznych. W przypadku tych szkół, w których grono wykładowców zdominowane jest przez aktywnych zawodowo specjalistów, można wprawdzie zakładać, że praca ze słuchaczami oparta jest na doświadczeniach i przykładach zaczerpniętych z praktyki zawodowej, jednak to tylko sygnalizacja o charakterze pośrednim (choć jednocześnie taki skład kadry może sugerować brak doświadczenia dydaktycznego, który będzie postrzegany raczej jako słaby punkt).

Przykłady programów (trudno mówić tu o przykładach całych instytucji), które próbują akcentować aktywne i zróżnicowane metody kształcenia, wyróżniające się na tle konkurencyjnych ofert, znajdziemy zarówno na uczelniach publicznych

<sup>11</sup> Uczelnia publiczna 1.

<sup>12</sup> Uczelnia niepubliczna 1.

<sup>13</sup> Uczelnia niepubliczna 2.

(np. *Interaktywny charakter zajęć sprawia, że nasi słuchacze, poprzez dzielenie się doświadczeniem, uczą się od siebie nawzajem, zgodnie z zasadą learning-by-doing; Modułowy program oparty na wiedzy eksperckiej i doświadczeniu partnerów realizowany jest w interaktywnej formie warsztatów i symulacyjnych gier biznesowych oraz prezentacjach „Best practices”<sup>14</sup>*), jak i niepublicznych (np. *Zajęcia prowadzone są w stylu praktycznych warsztatów i naukę przez doświadczenie. Każdy moduł studiów prowadzony jest przez eksperta – praktyka w danej dziedzinie i/lub trenera, coacha biznesowego. Zajęcia prowadzone są w formie grywalizacji. Student powinien uzyskać minimalny poziom punktów na dany zjazd. Przewidziane są również dodatkowe nagrody mobilizujące do nauki<sup>15</sup>; Na studiach pracujemy wyłącznie na żywych przykładach. Słuchacze samodzielnie budują strategię promocyjną, zarządzają komunikacją w social mediach, tworzą strony www i płatne kampanie on-line, przygotowują: briefy, pomysły na CSR, wypowiedzi do mediów oraz treści do reklam. Wszystko to pod okiem czołowych polskich marketerów<sup>16</sup>*). Oceniając całokształt oferty analizowanych uczelni, trzeba zauważyć, że potencjał, jaki tkwi w obszarze metodyki (w rozumieniu aktywnego charakteru procesu nauczania/uczenia się w oparciu o wymianę doświadczeń, dobre praktyki itp.), nie jest w pełni wykorzystywany ani przez uczelnie publiczne, ani przez uczelnie niepubliczne. Ze względu na fakt, że informacje te są w przypadku różnych programów w różnym stopniu eksponowane, trudno jednoznacznie określić orientację instytucji w tym obszarze.

### Organizacja studiów

Nieco na marginesie, ale bez wątpienia wart odnotowania dla poruszanego zagadnienia, wydaje się fakt, że tylko jedna z analizowanych uczelni ma na swojej stronie głównej komunikat wyraźnie adresowany do grupy studentów pracujących, a do niej zalicza się dominująca większość osób zainteresowanych studiami podyplomowymi. Komunikat mówiący o tym, że 85% studentów „łączy studia i pracę” znajduje się w centralnym miejscu na stronie jednej z uczelni niepublicznych, a towarzyszący mu wykres obrazuje, że odsetek ten systematycznie w ostatnich latach wzrasta. Taki przekaz dość jednoznacznie sugeruje sprofilowanie uczelni na osoby aktywne zawodowo. Opierając się na doświadczeniu uczelni w świadczeniu usług adresowanych do tej grupy odbiorców, kandydaci na studia podyplomowe mogą spodziewać się rozwiązań wychodzących naprzeciw ich oczekiwaniom.

Choć sam dostęp do poszukiwanych informacji trudno włączyć w zakres „organizacji studiów”, równie trudno pominąć jego znaczenie w procesie podejmowania decyzji przez kandydatów. W przypadku wszystkich uczelni w prosty sposób można dotrzeć do odpowiednich podstron z ofertą studiów podyplomowych – najczęściej ogólnouczelnianych wyszukiwarek. Na tym etapie, w przypadku uczelni publicznych, w których to wydziały pełnią rolę jednostek prowadzących studia

<sup>14</sup> Uczelnia publiczna 1.

<sup>15</sup> Uczelnia niepubliczna 1.

<sup>16</sup> Uczelnia niepubliczna 2.

podyplomowe, uwidacznia się brak instytucjonalnego (w rozumieniu całej uczelni) podejścia do konstruowania oferty studiów podyplomowych. Wydziały jako odrębne jednostki tworzą ofertę niezależnie od siebie, nie uwzględniając przy tym prowadzonych już w ramach uniwersytetu pokrewnych kierunków. Niesie to za sobą niebezpieczeństwo wewnętrznej „kanibalizacji” i stanowi dowód braku spójnej polityki w tym zakresie na poziomie całej instytucji<sup>17</sup>. Kolejne utrudnienie wiąże się z faktem, że zbliżone kierunki, które mogą leżeć w kręgu zainteresowań kandydata, realizowane są przez różne jednostki. W przypadku chęci pozyskania szczegółowych informacji oznacza to konieczność kontaktu z kilkoma różnymi osobami (np. pracownikami sekretariatów, kierownikami studiów). Gdy dodamy do tego zbiór danych kontaktowych do kilku osób, które wskazane są dla jednego tylko kierunku studiów (np. kierownik studiów, koordynator studiów, kierownik katedry, do której przypisane są studia<sup>18</sup>) nietrudno o wrażenie pewnego chaosu informacyjnego. W przypadku jednego z uniwersytetów dodatkowo pogłębiać je może fakt, że wybrane kierunki studiów podyplomowych są prowadzone przez odrębne jednostki, które pozostają poza strukturami wydziałowymi. Wszystko to obrazuje duże rozdrobnienie organizacyjne, które charakteryzuje uczelnie publiczne. Widoczne już na etapie rekrutacji kandydatów, przekłada się najpewniej na dalsze etapy realizacji studiów.

W przypadku wszystkich analizowanych uczelni niepublicznych za obsługę kandydatów na studia podyplomowe odpowiadają wydzielone jednostki (Centrum, Biuro lub Dział Studiów Podyplomowych), które w całości koordynują ten obszar działalności uczelni (tj. zajmują się zarówno rekrutacją, jak i obsługą realizowanych studiów). Z punktu widzenia kandydata i słuchacza takie rozwiązanie z pewnością ułatwia nie tylko sam kontakt, ale i dostęp do wyczerpujących informacji na temat całej interesującej go oferty. Nie bez znaczenia jest również fakt, że kontakt z pracownikami wspomnianych jednostek (w przeciwieństwie do pracowników większości sekretariatów i dziekanatów na uczelniach publicznych) jest możliwy nie tylko w dni robocze, ale i weekendy (dni zjazdów).

Zajęcia na studiach podyplomowych prowadzone są w trybie niestacjonarnym, weekendowym, przy czym na różnych uczelniach oznacza to piątek (godziny popołudniowe) i sobotę (tak realizowana jest większość kierunków na uniwersytetach), w innych zaś sobotę i niedzielę (zajęcia odbywają się od godzin porannych do południa, ten tryb dominuje na uczelniach niepublicznych).

Wydaje się, że ze względu na niestacjonarny charakter studiów uczelnie nie mają na tym polu zbyt wielu możliwości różnicowania się od konkurencji. Różnice w systemie organizacji są zatem widoczne nie tyle na etapie realizacji toku studiów,

<sup>17</sup> Za przykład mogą tu posłużyć np. kierunki zarządzanie kapitałem ludzkim i kapitał ludzki w biznesie międzynarodowym realizowane na dwóch wydziałach uczelni publicznej 2 oraz zarządzanie zasobami ludzkimi i zarządzanie zasobami ludzkimi z elementami prawa pracy realizowane na dwóch różnych wydziałach uczelni publicznej 3, a także zamówienia publiczne i prawo zamówień publicznych tejże uczelni.

<sup>18</sup> Przykłady takich praktyk znajdziemy na wydziałach uczelni publicznej 2 i 3, wyjątkiem jest uczelnia publiczna 1, gdzie dla jednego kierunku wskazany do kontaktu jest jeden pracownik dziekanatu.

co raczej procesu rekrutacji (i tu należy wskazać przewagę uczelni niepublicznych). Pewnym wyróżnikiem na tym polu mogłaby być baza dydaktyczna, jednak ani uczelnie, ani ich jednostki nie akcentują przewag swojej lokalizacji czy dostępnej bazy. Wyjątek stanowi jeden z kierunków uniwersyteckich<sup>19</sup>, w przypadku którego na odrębnej podstronie znajdziemy informacje na temat dogodnej lokalizacji wydziału, łatwego dojazdu, a nawet możliwości zakwaterowania w pobliskim centrum szkoleniowym.

Zawartość analizowanych stron internetowych uczelni w syntetyczny sposób zaprezentowano w tabeli.

**Tabela 1. Analiza stron internetowych uczelni niepublicznych (UN 1, 2, 3) oraz uczelni publicznych (UP 1, 2, 3) pod kątem elementów istotnych z punktu widzenia motywacji i preferencji dorosłych studentów (kandydatów na studia podyplomowe)**

	UN 1	UN 2	UN 3	UP 1	UP 2	UP3
Studia podyplomowe w ofercie	+	+	+	+	+	+
„Centralizacja” (studia podyplomowe skupione w ramach jednej jednostki, co umożliwia m.in. pozyskanie pogłębionej informacji w ramach jednego kontaktu)	+	+	+	-	-	-
Rozdrobnienie organizacyjne	-	-	-	+	+	+
Wydzielona jednostka do obsługi słuchaczy studiów podyplomowych	+	+	+	-	-	-
Tryb niestacjonarny (weekendowy) realizacji zajęć	+	+	+	+	+	+
Baza dydaktyczna	-	-	-	-	-	+/-
Metodyka prowadzenia zajęć	+/-	+/-	+/-	+/-	+/-	+/-
Konsekwentne odwołania do nowych kwalifikacji i perspektyw zawodowych związanych z kierunkiem studiów	+	+	+	-	-	-
Prezentacja kadry dydaktycznej (dane personalne/biografie zawodowe)	+	+	+	-	+	-
Branżowy/biznesowy partner kierunku (jako rozwiązanie systemowe)						
Przekaz adresowany bezpośrednio do grupy studentów pracujących na stronie głównej uczelni	+	-	-	-	-	-
Unikatowość oferty – studia dedykowane potrzebom konkretnego pracodawcy	-	-	+	-	-	-
Unikatowość oferty – wykorzystanie mechanizmu rekomendacji	+	-	-	-	-	-

<sup>19</sup> Uczelnia publiczna 3.

## Podsumowanie

Przytoczone dane sygnalizują stosunkowo niewielkie zróżnicowanie w zakresie przekazów instytucji dotyczących oferowanych przez nie studiów podyplomowych. Komunikowanie „unikatowości” i próby wyróżnienia oferty w odniesieniu do zdefiniowanych na wstępie preferencji i motywacji edukacyjnych dorosłych studentów mają znikomy zasięg i częściowo opierają się na domniemaniach, nie zaś przytoczonych faktach. Wydaje się, że mamy raczej do czynienia z sytuacją, w której uczelnie realizują zbliżony schemat komunikacyjny, z tym że jedne robią to bardziej, a inne mniej sprawnie. Czy w takim razie, w odniesieniu do sygnalizowanych przez dorosłych słuchaczy oczekiwań, uczelnie mają w ogóle szansę na skuteczne wyróżnienie swojej oferty na rynku? Dokonana analiza podpowiada co najmniej dwa przykładowe rozwiązania.

Pierwsze z nich to studia podyplomowe komunikacja i języki obce w technologii informacyjnej, kierunek realizowany przez uczelnię niepubliczną we współpracy z globalną firmą, dostawcą infrastruktur informatycznych<sup>20</sup>. Firma nie jest (jak to ma miejsce w przypadku innych programów) „tylko” partnerem kierunku. Jest w dużym stopniu jego współtwórcą, a zarazem beneficjentem. Studia przygotowują słuchaczy do pracy w firmie, a zdobywane w ich trakcie kompetencje gwarantują (zazn. aut.) zatrudnienie lub staż w jej strukturach.

Zajęcia w trakcie studiów prowadzą zarówno pracownicy uczelni, jak i firmy, w siedzibie której odbywa się część zajęć. Ze względu na międzynarodowy charakter organizacji warunki przyjęcia na studia są zaostrzone (znajomość dwóch języków obcych), a nauka obejmuje nie tylko zajęcia związane z IT, ale i doskonalenie kompetencji językowych oraz zajęcia rozwijające umiejętności miękkie (z uwzględnieniem kontekstu międzykulturowego). Dzięki takiej konstrukcji programu zestaw zdobywanych przez studentów kwalifikacji idealnie komponuje się z potrzebami tego pracodawcy. Z perspektywy kandydatów wyraźnie zorientowanych na zmianę pracy i awans finansowy studia, które otwierają drogę do pracy w wybranej firmie (i branży), będą również postrzegane jako dobra inwestycja.

Wydaje się, że ten rodzaj studiów kryje spory potencjał i może stać się dla uczelni nową, atrakcyjną formą wyróżniającą jej ofertę na poziomie kształcenia podyplomowego. Zwłaszcza że pomimo innowacyjnego charakteru studiów ich cena nie odbiega od pozostałych programów. Należy jednak pamiętać, że uzupełnienie oferty o studia tego rodzaju wymaga bardzo dobrej znajomości lokalnego rynku pracy, a także elastyczności niezbędnej dla partnerskiej współpracy z pracodawcami.

Drugim przykładem będzie wykorzystanie mechanizmu rekomendacji, po który sięga inna z uczelni niepublicznych<sup>21</sup>. Z infografiki zamieszczonej na stronie

<sup>20</sup> Uczelnia niepubliczna 3; firma zatrudnia 13 tys. pracowników w krajach Europy, Bliskiego Wschodu, Afryki i Indii.

<sup>21</sup> Uczelnia niepubliczna 1.



szkoły dowiadujemy się, że blisko 80% jej słuchaczy lepiej lub zdecydowanie lepiej ocenia (na tle konkurencji) dopasowanie studiów do wymogów rynku pracy i pracodawców. W odniesieniu do jednej z kluczowych motywacji kandydatów i słuchaczy, jaką jest chęć „dostrojenia się” do oczekiwań pracodawców, rekomendacja ta może mieć poważne znaczenie przy wyborze studiów. Podobną przewagę nad konkurentami uczelnia akcentuje w obszarze organizacji studiów – z prezentowanych wyników badań kandydaci dowiadują się, że ponad 80% słuchaczy uważa, że na tej uczelni atmosfera jest bardziej lub zdecydowanie bardziej przyjazna niż w innych. Choć samo pytanie, ze względu na swą formułę, ma bardzo szeroki zakres, wskazane odpowiedzi sygnalizują otwartość uczelni na potrzeby słuchaczy.

Odwolania do pragmatycznej orientacji dorosłych studentów (których przykłady przywołano powyżej) mogą być skutecznym narzędziem do udoskonalenia zarówno aktualnej oferty, jak i komunikacji z kandydatami. Jednak na tę chwilę potencjał ten nie jest w pełni wykorzystany – komunikowanie „unikatowego” charakteru oferty w odniesieniu do kluczowych motywacji i preferencji tej grupy studentów ma znikomy zasięg. To dość zdumiewające w sytuacji zaostrzającej się walki o klienta, choć zapewne nieprzypadkowo większe zaangażowanie na tym polu charakteryzuje podmioty sektora niepublicznego. Po pierwsze uczelnie te ze względu na swoją specyfikę od początków swojej działalności bliższe są modelowi uniwersytetu przedsiębiorczego, wprowadzonego przez Burтона Clarka, który charakteryzuje: *wzmocniony rdzeń zarządzania, poszerzone peryferie rozwojowe, zdywersyfikowana podstawa finansowa, stymulujący środek akademicki, zintegrowana kultura przedsiębiorczości*, a często także odmiennosc na poziomie organizacyjnym: jednostki w strukturze, których kompetencje *wykraczają poza tradycyjne granice uniwersyteckich dyscyplin* (Kwiek 2010, s. 248, 223). Wszystko to tworzy dużo bardziej podatny grunt dla podejmowania strategii o charakterze aktywnym, opartej na silnych stronach organizacji, nie zaś zachowawczej, która oznacza bierną adaptację do otoczenia (por. Jabłecka 2004). Po drugie uczelnie niepubliczne opierają się na opłatach studentów, podczas gdy dostarczycielem zasobów finansowych dla uczelni publicznych jest w głównej mierze państwo. I wreszcie, choć spadek liczby studentów na uczelniach publicznych jest zauważalny, z pewnością nie jest on tak dotkliwy, jak na uczelniach niepublicznych (liczba studentów w roku 2016 to odpowiednio 82% i 54% stanu z roku 2010). Zatem do poszukiwania nowych źródeł dochodów lub sposobów ich zwiększenia w ramach już realizowanych usług bez wątplenia więcej przesłanek mają uczelnie niepubliczne.

Kierunek działań podejmowanych przez uczelnie to ciekawy wątek wart dalszych badań w kontekście obu sektorów. Choć na tę chwilę uczelnie publiczne nie mają tak silnej determinacji do obrania orientacji „przedsiębiorczej”, to w obliczu redukcji wydatków państwa na edukację ten kierunek przekształceń wydaje się również stanowić realną perspektywę (Sułkowski, Seliga, 2016).

## Bibliografia

1. Aleksander T. (2015), *Studia podyplomowe ukoronowaniem współczesnej edukacji dorosłych*. „Szkoła – Zawód – Praca”, nr 9, s. 40–58.
2. Brzezińska E. (2002), *Aktywizujące metody nauczania*, [w:] Ekiert-Oldroyd D., Jaroszewska M. (red.), *Aktywne metody nauczania w szkole wyższej. Podręcznik nauczyciela akademickiego*, Wydawnictwo Nakom, Poznań, s. 43–46.
3. Dennis M., Lynch R. (2015), *Is higher education ready for blue ocean strategies?*, dostęp 22.07.2016. <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=2015082513171120>.
4. Ekiert-Oldroyd D. (2002), *Jak uczą się dorośli, czyli uczenie się jako proces*, [w:] Ekiert-Oldroyd D., Jaroszewska M. (red.), *Aktywne metody nauczania w szkole wyższej. Podręcznik nauczyciela akademickiego*, Wydawnictwo Nakom, Poznań, s. 43–46.
5. Gazeta Prawna (2016), *Uczelnie same ustalą ofertę studiów podyplomowych. Sejm przyjmuje nowelizację ustawy*, dostęp 22.07.2016.
6. <http://serwisy.gazetaprawna.pl/edukacja/artykuly/962206,uczelnie-same-ustala-oferte-studiow-podyplomowych-sejm-pryjmuje-nowelizacje-ustawy.html>.
7. Główny Urząd Statystyczny. (2017), *Szkoły wyższe i ich finanse w 2016 r.*, GUS, Warszawa.
8. Harzyńska J. (2012), *Metody pracy z uczniami dorosłymi*, „Edukacja Humanistyczna”, nr 1, s. 201–206.
9. Hayes T. (2011), *Przyszłość marketingu w szkołach wyższych*, [w:] Kulig A., Lisiecki P. (red.), *Marketing w szkole wyższej. Przemiany w orientacji marketingowej*, Wydawnictwo WSB w Poznaniu, Poznań, s. 125–206.
10. Jabłecka J. (2004), *Planowanie strategiczne w uniwersytecie przedsiębiorczym*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 1/23, s. 33–47.
11. Jarczewska-Gerc E. (2013), *Raport z badania ilościowego – nowy model kształcenia podyplomowego. Słuchacze studiów podyplomowych*, SWPS, Warszawa.
12. Kulig A., Lisiecki P. (2011), *Wyróżnić się, ale czym?*, [w:] Kulig A., Lisiecki P. (red.), *Marketing w szkole wyższej. Przemiany w orientacji marketingowej*, Wydawnictwo WSB w Poznaniu, Poznań, s. 269–301.
13. Kwiek M. (2010), *Transformacje uniwersytetu. Zmiany instytucjonalne i ewolucje polityki edukacyjnej w Europie*, Wydawnictwo UAM, Poznań.
14. Kwiek M. (2015), *Uniwersytet w dobie przemian*, PWN, Warszawa.
15. Minkiewicz B. (1999), *Studia podyplomowe – wybór czy konieczność?*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 14, s. 88–102.
16. Mazur J. (2006), *Marketing usług. Geneza i rozwój subdyscypliny w Polsce*, [w:] Garbarski L. (red.), *Kontrowersje wokół marketingu w Polsce: tożsamość, etyka, przyszłość*, Akademia Leona Koźmińskiego, Warszawa.
17. Orlińska K. (2002), *Czynniki motywacji edukacyjnej dorosłych*, „Edukacja Dorosłych”, nr 2–3, s. 37–44.
18. Penar D., Szczepańska-Wolszczyna K. (2011), *Marka szkoły wyższej – w poszukiwaniu przewagi konkurencyjnej*, [w:] Kulig A., Lisiecki P. (red.), *Marketing w szkole wyższej. Przemiany w orientacji marketingowej*, Wydawnictwo WSB w Poznaniu, Poznań, s. 257–268.
19. Pluta-Olearnik M. (2013), *Marketing usług opartych na wiedzy*, „Marketing instytucji naukowych i badawczych”, nr 3, s. 357–372.

20. Poteralski J. (2013), *Ogólnopolskie badania ankietowe słuchaczy studiów podyplomowych. Raport z badań*, Zachodniopomorska Szkoła Biznesu, Szczecin.
21. Sułkowski Ł., Seliga R. (2016), *Przedsiębiorczy uniwersytet – zastosowanie zarządzania strategicznego*. Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, 444, s. 478–489.
22. Świątowsy G. (2006), *Kontrowersje w marketingowej koncepcji tworzenia oferty edukacyjnej szkół wyższych*, [w:] Garbarski L. (red.), *Kontrowersje wokół marketingu w Polsce: tożsamość, etyka, przyszłość*, Akademia Leona Koźmińskiego, Warszawa.
23. Ustawa Prawo o Szkolnictwie Wyższym, tekst jednolity, Dz. U. 2016, poz. 1842.

### **Adult students' motivations and preferences in the process of creating the competitive position of the higher education institutions**

**Key words:** higher education, postgraduate studies, Lifelong Learning, marketing of educational services.

**Abstract:** The aim of the article is to answer the question to what extent selected motivations and preferences of adult students (described in the andragogical literature) are used by the higher education institutions in the process of building a competitive position (on the example of postgraduate studies).

The starting point for further considerations is implementation one of the marketing concepts, unique selling position (USP), in the area of institutional analysis of higher education.

Dane do korespondencji:

**Mgr Agnieszka Anielska**

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

Instytut Socjologii,

agnieszka\_anielska@tlen.pl

anielska@doktorant.umk.pl



**Monika Sulik**

## MACIERZYŃSTWO W KONTEKŚCIE SYTUACJI GRANICZNYCH – ANDRAGOGICZNO- -BIOGRAFICZNE KONFRONTACJE

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

**Streszczenie:** Celem podjętych rozważań jest ukazanie macierzyństwa w odniesieniu do sytuacji granicznych, które opisane zostały przez Karla Jaspersa. Sytuacje graniczne związane są z codziennością, która jest wyjątkowo dotkliwa i bolesna. Zdaniem Jaspersa dotyczą dramatycznych uwarunkowań ludzkiego istnienia. W swych rozważaniach podjęłam próbę ukazania macierzyństwa w kontekście Jaspersowskich sytuacji granicznych, czyli sytuacji granicznej historycznej określoności, oraz wpływających z niej pozostałych sytuacji granicznych; walki i winy oraz cierpienia i śmierci.

O macierzyństwie napisano i powiedziano wiele, jednak wydaje się, że jest to doświadczenie, na temat którego dyskusja zawsze powinna być żywa i polifoniczna. Ciekawe jest jednak to, że w literaturze zwykle macierzyństwo opisywano w kontekście wpływów i znaczenia matki dla rozwoju dziecka. Tymczasem dopiero w latach 70. ubiegłego wieku zaczęto pytać o to, jak matka się rozwija i jak się zmienia poprzez dziecko i dzięki niemu. To tak jakby kobieta – matka odzyskała lub odkryła swą podmiotowość.

Macierzyństwo to w moim odczuciu doświadczenie, które swego czasu porównałam w sposób metaforyczny do matematycznej figury niemożliwej (figury, którą można narysować zgodnie ze wszystkimi zasadami perspektywy, ale nie można jej skonstruować w rzeczywistości). *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* (Sulik 2017, s. 88).

Nie sposób nie zgodzić się z refleksją Ewy Krause, która 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 historie dla jednych codzienne, dla innych szczególnej doniosłości i wagi. I to właśnie w zaciszu tym rozgrywają się również dramaty, mają miejsce sytuacje trudne i kryzysowe, a nawet graniczne. Nie sposób w tym miejscu nie odnieść się do ujęć macierzyństwa w koncepcjach kryzysu, co z pewnością ma istotne znaczenie dla podejmowanego tematu.

W odniesieniu do rodzicielstwa, a tym samym macierzyństwa, w literaturze opisywane są dwie główne koncepcje kryzysu. Mowa tu o kryzysie akcydentalnym i kryzysie rozwojowym. Kryzys akcydentalny opisywany jest jako nagła sytuacja obciążająca. Osoby będące w takiej sytuacji nie widzą psychicznej możliwości jej przewyciężenia. Wymaga ona od nich dopasowania się. W nurcie tej koncepcji przeprowadzone zostały badania mające na celu ukazanie narodzin pierwszego dziecka jako sytuacji kryzysowej. Wyniki tychże badań jednak wskazywały na to, iż przeżywanie kryzysu jest uzależnione od jakości relacji między małżonkami oraz przygotowania do rodzicielstwa, a co za tym idzie zmiany związane z narodzinami dziecka nie zawsze mają charakter kryzysowy (Bartosz 2002). Dlatego też spojrzenie to stopniowo zostało zastąpione przez koncepcję *przechodzenia do rodzicielstwa i macierzyństwa zarówno przez obciążenia, jak też wzbogacenie własnej osobowości kobiety stającej się matką i mężczyzny stającego się ojcem* (Bartosz 2002, s. 40).

Refleksje te mają swoje zakotwiczenie w przestrzeni andragogicznej, gdzie szczególnie istotne miejsce zajmują właśnie kryzysy rozwojowe. Warto w tym miejscu wspomnieć, iż niezwykle istotne w odniesieniu do tej problematyki są rozważania Erika Eriksona, który odróżnia kryzysy rozwojowe od kryzysów traumatycznych i neurotycznych. To właśnie Erikson *określa kryzys nie jako bezwzględnie zagrażającą katastrofę, lecz jako punkt zwrotny, okres rozstrzygający (...). Zgodnie z tym ujęciem rola rodzicielska, a zwłaszcza podejmowana przez młode kobiety rola matki i zadania z nią związane są źródłem niezwykle silnych emocji i doświadczeń. Bycie matką wymaga bowiem od kobiety podjęcia najważniejszych życiowych decyzji, dokonywania odpowiedzialnych wyborów, samodzielności, a zarazem umiejętności twórczego przystosowania do nowych zadań. W tej roli sprawdza się dopiero i do końca zdolność kobiety do bezwarunkowej miłości i akceptacji oraz odpowiedzialności za drugiego człowieka* (Bartosz 2002, s. 40).

W kontekście tych ustaleń teoretycznych szczególnie interesujące wydaje się bliższe przyjrzenie się kobiecie-matce, która w obliczu zetknięcia z nową rolą, jaką jest macierzyństwo i związane z nim zadania rozwojowe, doświadcza również trudnej codzienności – co więcej – konfrontuje się z sytuacjami granicznymi.

Zatem celem podjętych przeze mnie rozważań jest ukazanie macierzyństwa w odniesieniu do sytuacji granicznych, które opisane zostały przez Karla Jaspersa. Bowiem sytuacje graniczne związane są z codziennością, która doświadcza wyjątkowo dotkliwie i boleśnie. Zdaniem K. Jaspersa *dotyczą dramatycznych*

*uwarunkowań ludzkiego istnienia* (Gałdowa 2005, s. 26). W swych rozważaniach pragnę podjąć próbę ukazania macierzyństwa w kontekście Jaspersowskich sytuacji granicznych, czyli sytuacji granicznej historycznej określoności, oraz wypływających z niej pozostałych sytuacji granicznych; walki i winy oraz cierpienia i śmierci (Gałdowa 2005). Chodzi zatem o ukazanie kobiecych doświadczeń biograficznych związanych z macierzyństwem, kobiecej prawdy na temat przeżywania oraz doświadczania przez siebie macierzyństwa. Korzystając z prac badaczy problemu, artykułów publicystycznych oraz materiałów biograficznych (listy, wspomnienia, dzienniki, wywiady, blogi internetowe), pragnę podjąć próbę ukazania fragmentów narracji, które są egzemplifikacją granicznych doświadczeń związanych z macierzyństwem.

Prezentując sens pojęcia sytuacji granicznych, warto na wstępie przywołać Jaspersowskie rozumienie sytuacji jako takiej. Sytuacja – pisze filozof – *to nie tylko rzeczywistość poddana prawom przyrody, lecz także rzeczywistość zawierająca wymiar sensu, w swej konkretności nie jest ona zjawiskiem fizycznym ani psychicznym, lecz jednym i drugim zarazem, dla mojego zaś bytu empirycznego zawsze oznacza korzyść lub stratę, szansę lub ograniczenie* (Kolasa 2010, s. 136).

Każdą sytuację charakteryzują więc dwa komplementarne wymiary. W sensie obiektywnym często da się ją opisać językiem naukowym, ale subiektywnie może mieć ona dla mnie, konkretnie, znaczenie osobiste, które sam jej nadaję. Sytuacje ulegają oczywiście ustawicznej zmianie. W tym aspekcie niemal każda z nich może być poddana badaniu w sposób historyczny (odpowiedź na pytanie, z czego wyniknęła, dlaczego stała się właśnie taka, a nie inna), fizyczny (rozstrzygnięcie, jakie ruchy i siły miały miejsce w jej ramach), socjologiczny i wiele innych. Mogę więc potraktować ją po prostu jak zjawisko, zastosować w stosunku do niej określone metody badawcze, poszukiwać jej obiektywnych wyjaśnień. Usiłowania takie nie mogą jednak zakończyć się pełnym powodzeniem, gdyż żadna sytuacja nie jest zamknięta w ścisłych granicach i każda przechodzi w inną (Kolasa 2010).

*Przeżywanie sytuacji granicznych stwarza jedyną w swoim rodzaju okazję, by ze świata spraw codziennych wznieść się na szczyt możliwości bycia sobą. Sytuacje graniczne należy dostrzec w całej ich powadze, przyjmując jako integralny wyznacznik swego bycia w świecie, a jednocześnie zachować się w ich obliczu tak, aby stać się dzięki nim jak najlepszym człowiekiem, jak najbardziej pogodzonym ze swoim przeznaczeniem* (Kolasa 2010, s. 136). Gdyby odnieść te słowa do doświadczania sytuacji granicznych w związku z przeżywanym macierzyństwem, to pogodzenie się ze swoim przeznaczeniem staje się wręcz zadaniem rozwojowym – jednak w sensie andragogicznym, jakże trudnym i wymagającym zadaniem.

### **Macierzyństwo w kontekście sytuacji granicznej historycznej określoności**

*Czyli jestem przez to, co dane i mam to, co dane przed sobą* (Gałdowa 2005, s. 26). Jak pisze Anna Gałdowa, za Jaspersem, na tę sytuację składają się świat

(w całej swej określoności) oraz biologiczne i psychiczne uposażenie jednostki. *Jednostka zastaje to jako coś już danego: konieczności przyrody, historię, swoją pleć, to, co związane jest z jej urodzeniem, rodziców, przodków, miejsce, w którym przyszło jej żyć* (Gałdowa 2005, s. 27). Kobieta przyjmuje to, że jest kobietą i wszystko to, co się z tym łączy. Zatem możliwość bycia matką również. Konfrontacja z tą sytuacją graniczną, przeżywanie jej może mieć różne oblicza. A oto trzy fragmenty narracji, które ukazują skrajnie odmienne przeżycia w kontekście tej sytuacji granicznej:

– *Bicie serduszka. Machanie rączką. Pierwsze figle i zabawy. To wszystko w tobie, w twoim brzuchu, tylko ty masz szansę to wszystko poczuć. Początek życia, nowy człowiek... w tobie. Czy to nie piękne?* (<http://smakimacierzynstwa.pl/10-zalet-bycia-w-ciazy/> (dostęp 15.04.2017).

– *Torsje powtarzały się codziennie, dniem i nocą, byłam pewna, że to nerwica żółdkowa. Niestety, okazało się, że to coś gorszego – ciąża. Byłam przerażona, nie wiedziałam co począć z takim problemem w moich warunkach. Myślałam z goryczą, że ten dla innych stan błogosławiony jest dla mnie stanem przeklętym* (Epsztein 2005, s. 29).

– *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 dostąpiłam 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. 8).

Jak widać, trzy zupełnie inne, zupełnie odmienne reakcje w obliczu konfrontacji z informacją, która jest jedną z naturalnych konsekwencji bycia kobietą. Konfrontacja z samą sobą już jako matką oraz kobietą, która mimo iż nią jest, ze względu na bezpłodność, nie może doświadczać macierzyństwa biologicznego, które jest jej pragnieniem. Każda z nich przeżywała swoje początki macierzyństwa w innych warunkach społecznych i historycznych, w innej sytuacji życiowej. I tak jak w pierwszym przykładzie spotykamy się z kobietą, która od dłuższego czasu przygotowuje się do tej roli i z niecierpliwością oczekuje informacji, że zostanie matką, tak drugi fragment narracji ukazuje przeżycia zgoła odmienne. To słowa kobiety przerażonej, której egzystencja, ze względu na przebywanie w obozie koncentracyjnym była zagrożona, w związku z czym macierzyństwo oznaczało dla niej osobisty dramat. Natomiast trzecia sytuacja związana jest z przyjęciem i akceptacją siebie przez kobietę, która nie może zostać biologiczną matką. W tym miejscu odsłania się przesłanie, które może stać się siłą człowieka w zmaganiu z własnym losem, bo jak pisze Anna Gałdowa: *traktowanie niezmienności, która tkwi w ludzkim losie jako własnej, powoduje, że jednostka decyduje sama o sobie w uwarunkowaniach, które zastaje, i w ten sposób niejako stwarza siebie na nowo* (Gałdowa 2005, s. 26).



## Macierzyństwo w kontekście sytuacji granicznej walki

Kolejna perspektywa oglądalności macierzyństwa jest związana z sytuacją graniczną walki. Walka, jak zaznacza Jaspers, jest nieodłącznym składnikiem ludzkiej egzystencji (Gałdowa 2005, s. 31). Walka związana jest ściśle ze sferą działania człowieka. Jak pisze Justyna Sztobryn-Bochomulska: *Dla Jaspersa walka jest nieuchronna i choć nie jesteśmy tego świadomi, to w życiu człowieka trwa ona ciągle (choćby to, że my żyjemy, a nasi przodkowie musieli umrzeć). W tej sytuacji granicznej, jak i w pozostałych, nie istnieje jej obiektywne rozwiązanie. W empirycznym istnieniu albo walczę dla samej walki albo rezygnuję z niej, godząc się tym samym na utratę swojego życia biologicznego. Tylko egzystencja daje tu możliwość uchwycenia dwubiegunowości życia. Wybór sytuacji i decyzja, kiedy podejmę walkę czy też ustąpię, należy do mnie. Czy będę gotowy do kompromisów, czy też będę walczyć, nie zależy od nikogo innego (ani od prawa, ani od polityków) tylko ode mnie. Na jednostce spoczywa odpowiedzialność, czy w danej chwili jest potrzebna harmonia czy też musi być podjęta walka. Walkę tę można rozumieć również w kategorii walki o samego siebie – o autentyczność bycia i wchodzenia w egzystencję* (Sztobryn-Bochomulska 2016, s. 151).

Zatem w kontekście podejmowanego tematu można rozważać walkę o macierzyństwo jako takie, ale również walkę w ramach przeżywania swego macierzyństwa – np. walkę o zdrowie, walkę o jakość macierzyństwa, walkę z samą sobą jako podmiotem konfrontującym się z różnymi (od)cieniami macierzyńskich doświadczeń. I tak jako egzemplifikację warto przedstawić kilka fragmentów narracji matek doświadczających walki – kobiet walczących:

– *Jak masz te dwadzieścia kilka lat i rodzi się dziecko, to nie myślisz o tym, jak bardzo je kochasz, tylko mimo bólu i lęku podejmujesz codzienną walkę. Szczególnie przy pierwszym dziecku, kiedy debiutujesz, odczuwasz macierzyństwo jako nieustanny obowiązek, a nie radość. Miłość przychodzi z czasem* (<http://www.gala.pl/artukul/malgorzata-tusk-miedxy-nami>, dostęp 25.06.2017).

– *Kiedy kobieta pragnie mieć dziecko, nic jej nie powstrzyma przed spełnieniem marzenia. Pamiętam jak ze łzami w oczach mówiłam, że zrobię wszystko, gotowa jestem podpisać pakt z diabłem, tylko po to i aż po to, by zostać mamą* (Bigos, Mozer 2010, s. 37).

Przedstawione fragmenty narracji w sposób niezwykle sugestywny ukazują związek macierzyństwa z walką. Walka niejako zdaje się wpisana w macierzyństwo. W pierwszym fragmencie jest ona bardzo mocno wpisana w matczyną codzienność, by zapewnić jak najlepszy byt potomstwu, natomiast w drugim fragmencie podjęta jest kwestia związana z walką o możliwość przeżywania macierzyństwa w sensie ogólnym. Oba fragmenty nasycone są niezwykle silnymi emocjami. Obraz walki w odniesieniu do macierzyństwa oraz przejmujący opis emocji, które są wpisane w ową walkę, wyjątkowo realnie jest zobrazowany w przestrzeni wirtualnej, w licznych blogach parentingowych, które w ostatnim czasie cieszą się ogromną popularnością, a które niejednokrotnie stają się dla *blogujących* matek swoistego rodzaju terapią czy też czymś w rodzaju *katharsis*.

## Macierzyństwo w kontekście sytuacji granicznej winy

W kolejnej odsłonie pragnę ukazać macierzyństwo w kontekście sytuacji granicznej winy. Jak pisze Anna Gałdowa za Jaspersem, człowiek przebywając na tym świecie, zgadza się na życie w walce z innymi ludźmi, na świat pełen cierpienia i zła, pociąga za sobą poczucie winy, mimo że przecież sam również cierpi i doznaje wielu krzywd, a wina tak bardzo przynależy do człowieka, że związana jest zarówno z jego działaniem, jak i zaniechaniem (Gałdowa 2005, s. 31). Jaspers wyróżnia kilka rodzajów winy: polityczną, moralną, kryminalną i metafizyczną, ale tylko winę metafizyczną uznaje za sytuację graniczną, gdyż jego zdaniem *wina metafizyczna polega na uchybieniu bezwzględnej solidarności z człowiekiem jako takim* (Gałdowa 2005, s. 31). A zatem konfrontacja z tą sytuacją graniczną wiąże się z gotowością człowieka do przyjęcia winy na siebie, co, jak pisze A. Gałdowa, *wymaga od człowieka szczególnej odwagi, gdyż obciąża on siebie ciężarem niedającym się nigdy zrzucić, oddala go od beztroskiego życia i zadowolenia z siebie* (Gałdowa 2005, s. 31).

W odniesieniu do macierzyństwa kobiety doświadczają poczucia winy w bardzo wielu sytuacjach i to zarówno w związku ze swoim działaniem, jak i zaniechaniem. Bardzo często wina związana jest z przeżywaniem swojego macierzyństwa zdecydowanie odmiennie od idealnej wizji macierzyństwa roztaczanej przez media, poradniki i prasę kolorową, gdzie macierzyństwo przedstawiane jest cukierkowo i przez pryzmat *różowych okularów*. Najczęściej poczucie winy zdaje się towarzyszyć matkom, których dzieci urodziły się chore bądź z niepełnosprawnością. To szczególnie trudna sytuacja. Matki mówią często, że czują się winne, że mogły zrobić coś więcej, aby dziecko urodziło się zdrowe. Uważają, że nie są w stanie zapewnić swemu dziecku wszystkiego, czego potrzebuje oraz że są gorsze od innych, że są złą matką. A oto sugestywne fragmenty ukazujące macierzyństwo w kontekście sytuacji granicznej winy:

– *Czułam się winna już w dniu porodu. Spytacie dlaczego? Otóż planowałam inne zakończenie mojej ciąży... Mimo że decyzja o CC była podjęta za mnie, to wzbudziła wewnętrzne emocje i wmawianie sobie, że jestem gorszą matką. Moje poczucie winy rosło, gdy okazało się, że mój pokarm nie wystarcza Aleksowi. Z czasem nie wiem, czy zbyt szybko się poddałam, czy te kolki mnie przygnębiły, czy faktycznie mój pokarm nie wystarczał. Karmiłam tylko 1 miesiąc, potem było dokarmianie, aż samo mm (mleko modyfikowane). Ale sielanka nie trwała długo. Zbliżał się 6 miesiąc, czas na siadanie, następnie raczkowanie a tu klapa. Zaczęliśmy więc rehabilitację, na której usłyszałam, że to moja wina, gdyż wyręczam swoje dziecko. Jak to? Jestem za dobrą matką? Po co więc tak długo walczyłam? Nie każde dziecko rozwija się tak jakbyśmy sobie to wyobrażały – a baty otoczenia zbiera mama;-) Bo przecież bunt dziecka to też twoja wina:-) Ach to piękne macierzyństwo!*

(<http://wkrecona.pl/macierzynstwo-nieustajace-poczucie-winy/> (dostęp 13.11.2017).

– *Niemal dwa miliony kobiet w Polsce samotnie wychowują swoje dzieci. Są takie dzielne. Podziwiam ich siłę, upór determinację. Jednak gdy w intymnej, szczerej 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).

Przedstawione fragmenty narracji wydają się niezwykle dramatyczne, ukazują poczucie winy jako doświadczenie niemal codzienne, doświadczenie wielu kobiet i to zarówno tych spełnionych, jak i tych z poczuciem niedoskonałości. Wina staje się nieodłączną towarzyszką macierzyństwa (<http://www.flowmummy.pl/2015/09/cholera-to-wszystko-moja-wina-czyli-matka-i-jej-poczucie-winy/> (dostęp 15.11.2017)).

### **Macierzyństwo w kontekście sytuacji granicznej cierpienia**

Kryzys i cierpienie są symptomem tego, że coś się zmienia, że stabilność została naruszona lub że coś jej zagraża. Tak więc cierpieniem, w jego najbardziej elementarnym wymiarze, jest każde zaburzenie aktualnej równowagi organizmu. Można zaryzykować stwierdzenie, że gdyby organizm nie odbierał naruszenia równowagi jako cierpienia, nie odczuwałby potrzeby działania. Taka sytuacja byłaby bardzo niebezpieczna, groziłaby całkowitym załamaniem funkcjonowania organizmu, czyli śmiercią. Wobec powyższego cierpienie, mimo że jest czymś nieprzyjemnym, a może właśnie dlatego, że jest czymś nieprzyjemnym, jest bardzo ważnym elementem systemu samoobronnego organizmu. Ważne tylko, aby zostało ono potraktowane przez jednostkę jako zapowiedź wzbogacenia życia, aby służyło lepszemu wykorzystaniu potencjału rozwojowego i wypracowaniu nowych korzystniejszych form funkcjonowania (Stelter 2006).

Elżbieta Sujak pisze, że człowiek często godzi się na cierpienie, myśląc, że tak trzeba zapłacić za jakieś upragnione dobro (Sujak 1987, s. 268). Zatem matka bardzo często myśli, że są to koszty, które trzeba ponieść za szczęście. Jedną z najczęściej opisywanych sytuacji dotyczących cierpienia jest choroba bądź niepełnosprawność dziecka.

Zaneta Stelter pisze, że sytuacja rodziny dziecka z niepełnosprawnością, zwłaszcza gdy w doświadczaniu rzeczywistości przez jej poszczególnych członków przeważa poczucie zagubienia, przypomina sytuację graniczną w ujęciu Karla Jaspersa. To podobieństwo wynika z doświadczenia zmiany życiowej, która ogarnia całe życie jednostki, burząc dotychczasowy ład wewnętrzny i zewnętrzny. Zmiana ta nie została zaplanowana, ale ma charakter losowy, jest zmianą narzuconą. Aby przystosować się do takiej zmiany, trzeba ograniczyć w dużym zakresie własne oczekiwania, plany, potrzeby (Stelter 2006, s. 34).

Autorka zaznacza, że według K. Jaspersa (...) *istotę swoją człowiek uświadamia sobie w sytuacjach granicznych*. W tego typu sytuacjach jest więc możliwość przyjęcia zmiany poprzez nadanie jej szczególnej wartości, jak i poprzez nadanie wartości własnym dążeniom oraz działaniom podejmowanym np. ze względu na miłość do swojego niepełnosprawnego dziecka czy niepełnosprawnego rodzeństwa. Być może w takim przewartościowaniu jest szansa na znalezienie nowej drogi rozwoju (Stelter 2006, s. 34). Autorka pisze, że pojawiające się wciąż nowe problemy związane ze zdrowiem dziecka, czasochłonna pielęgnacja, nauka i wykonywanie ćwiczeń rehabilitacyjnych, konsultacje medyczne absorbują myśli, energię i czas. Niezliczone czynności i starania, zagłuszając lęk i niepokój, początkowo zagłuszają też podstawowe pytania: dlaczego dotknęło to właśnie mnie? czym sobie na to zasłużyłam(em)? dlaczego los jest taki okrutny? Kiedy pytania te zostaną już zadane, najpierw zostają bez odpowiedzi. Gromadzi się coraz więcej żalu, rozpaczy, poczucia krzywdy, cierpienia. Zanim rodzice będą gotowi na nie odpowiedzieć, muszą rozprawić się ze stresem i kryzysem upośledzenia, muszą pozwolić sobie na przyjęcie cierpienia do końca (...). Diagnoza staje się często momentem przełomowym. Może być przyczyną samounicestwienia w sensie psychicznym, a nawet fizycznym, ale może też prowadzić do afirmacji cierpienia oraz twórczego rozwoju. Dążenie do rozwoju (samorealizacja) jest najsilniejszym dążeniem człowieka, dającym największe szczęście, pomimo tego, że ta samorealizacja bywa (jest) opłacana trudnościami i cierpieniem. Spośród wielu koncepcji traktujących cierpienie w kategoriach wszelkiego rozwoju na szczególną uwagę zasługują rozważania V.E. Frankla i K. Dąbrowskiego, którzy pokazują, że kryzysy życiowe, cierpienia powodujące dezintegrację mogą prowadzić do rozwoju poprzez rozluźnienie starych struktur. Uogólniając powyższe rozważania, można powiedzieć, że nie ucieczka przed cierpieniem, nie poddawanie się cierpieniu i kryzysom, ale świadome przeżywanie jego sensu jest szansą dla rozwoju człowieka (Stelter 2006, s. 38).

Choć słowa te wydają się być swego rodzaju pocieszeniem w konfrontacji z sytuacją graniczną cierpienia, to z pewnością żadna matka ani żaden ojciec nie chciałoby doświadczyć tego rodzaju trudności i okazji rozwojowej.

### **Macierzyństwo w kontekście sytuacji granicznej śmierci**

Ostatnia perspektywa, z jakiej zamierzam ukazać macierzyństwo, wiąże się z sytuacją graniczną śmierci. Karl Jaspers zauważa, iż życie egzystencjalne jest możliwe tylko dzięki temu, że człowiek jest śmiertelny. Gdy człowiek odważy się przeżywać życie jako śmiertelny, śmierć może nadać życiu większej pełni, a nawet stać się źródłem życia. Jak pisze Jaspers: *nasza świadomość bytu ma taki charakter, że tylko ten ją posiadał, kto śmierci patrzył w oczy* (Gałdowa 2005, s. 35).

Utracone macierzyństwo to doświadczenie graniczne związane z utratą poczętego, a jeszcze nienarodzonego dziecka, bądź z utratą dziecka w wyniku choroby czy innych dramatycznych okoliczności. Zawsze jest to sytuacja wyjątkowo

trudna i nie sposób przy tej okazji znaleźć słów pocieszenia. Doświadczenie straty, przedwczesnej śmierci swego dziecka jest z pewnością sytuacją, która zmienia nieodwracalnie. Oto niezwykle przejmujące słowa dotyczące Marianny Popiełuszko, która doświadczyła śmierci swego syna: *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 – 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).

A oto dwa niezwykle sugestywne fragmenty ukazujące macierzyństwo w kontekście sytuacji granicznej śmierci:

– *Pomagam, uczę, jak prawidłowo oddychać, jak radzić sobie ze stresem, jak pokonywać kryzysy, jak kochać. Paradoksalne, ale to śmierć Maksymiliana pokazała mi drogę, jak ból zamienić w miłość* (Krajewska 2006, s. 39).

– *Ja wraz ze śmiercią Maksymiliana urodziłam się na nowo. Najpierw umarłam. Naprawdę. Nie było mnie, zniknęłam na wiele miesięcy. Serce mi pękło. Groził mi zawał, lekarze chcieli mnie operować. Moje ciało umierało. I dusza też, choć nie do końca. Tliła się w niej jakaś iskierka, która zaczęła domagać się rozniecenia ognia. Ale przedtem chciałam siebie unicestwić* (Krajewska 2006, s. 41).

Konfrontacja macierzyństwa z *sytuacjami granicznymi*, które opisuje Karl Jaspers, stała się dla mnie swoistym dopełnieniem, dzięki któremu ujrzałam kolejne konteksty, w jakich kobiety przeżywają swoje macierzyństwo. Nauczyłam się również tego, iż *refleksja nad historią życia może również ożywić dialektykę między osobistymi a społecznymi aspektami życia* (Dominice 2006, s. 13), bowiem bliższe poznanie losów kobiet-matek konfrontujących się z sytuacjami granicznymi dało mi wgląd w mechanizmy rządzące życiorysami, ale też okazję do przewartościowania własnych doświadczeń związanych z macierzyństwem. Z pewnością stało się również okazją do refleksji nad sobą, światem i innymi, co ma szczególną wartość z perspektywy rozwojowej i andragogicznej. Przestrzeń ta pozostawia jednak ciągle wiele pytań i w moim odczuciu otwiera kolejne perspektywy badawcze.

## Bibliografia

1. Bartosz B. (2002), *Doświadczenie macierzyństwa. Analiza narracji autobiograficznych*. Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
2. Bigos J., Mozer B. (2010), *Dziecko z chmur*. Wydawnictwo Nasza Księgarnia, Warszawa.
3. Dominice P. (2006), *Uczyć się z życia. Biografia edukacyjna w edukacji dorosłych*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź.
4. Epsztein M. (2005), *Macierzyństwo za drutami 1940–1980*, Polish-Jewish Heritage Foundation of Canada, Wydawnictwo Fundacji Dziedzictwa Polsko-Żydowskiego w Kanadzie.
5. Kindziuk M. (2012), *Matka Świętego. Poruszające świadectwo Marianny Popiełuszko*. Wydawnictwo Znak, Kraków.

6. Kolasa D. (2010), *Sytuacje możliwe a sytuacje graniczne w filozofii Jaspersa*, „Studia z historii filozofii”, nr 1.
7. Kotowska K. (2010), *Wieża z klocków*, Wydawnictwo Media Rodzina, Poznań.
8. Krajewska E. (2006), *Moje serce pękło*, [w:] Vival! 30 najlepszych wywiadów, Warszawa.
9. Krause E. (2016), *Macierzyństwo kobiet-naukowców – o konflikcie roli rodzicielskiej i zawodowej*, „Szkola-Zawod-Praca”, nr 12.
10. Lani-Bayle M. (2007), *Historie życia jako edukacja*, tłumaczenie Z. Korcuć, [w:] Juraś-Krawczyk B. (red.), *Wybrane obszary badawcze andragogiki*, Łódź.
11. *Psychologiczne i egzystencjalne problemy człowieka dorosłego*, (red.) A. Gałdowa, (2005), Wydawnictwo Kraków.
12. Sujak E. (1987), *Rozważania o ludzkim rozwoju*, Wydawnictwo Znak, Kraków.
13. Sulik M. (2017), *W poszukiwaniu (od)cieni macierzyńskich doświadczeń – peregrynacje andragogiczno-biograficzne*, „Edukacja Dorosłych”, nr 1.
14. Sztobryn-Bochomulska J. (2016), *Koncepcja egzystencji Karla Jaspersa jako przyczynek do refleksji nad codziennością wychowania*, „NAUKI O WYCHOWANIU. STUDIA INTERDYSCYPLINARNE”, nr 1(2).
15. Mc Kinley Runyan W. (1992), *Historie życia a psychobiografia*, tłumaczenie J. Kasprzewski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
16. *Zapomniałam, że żyję – rozmowa z Majką Jaworską* (2006), [w:] *Tajemnice kobiet. Rozmowy Renaty Dziurdzikowskiej*, B. Sławiński (red.), Wydawnictwo Jacek Santorski & Co Agencja Wydawnicza, Warszawa.
17. <http://smakimacierzynstwa.pl/10-zalet-bycia-w-ciazy/> (dostęp 15.04.2017).
18. <http://www.gala.pl/artukul/malgorzata-tusk-miedxy-nami>. (dostęp 25.06.2017).
19. <http://sjp.pwn.pl/lista.php?co=odwaga> (dane 5.08.2009).
20. <http://wkrecona.pl/macierzynstwo-nieustajace-poczucie-winy/> (dostęp 13.11.2017).
21. <http://www.flowmummy.pl/2015/09/cholera-to-wszystko-moja-wina-czyli-matka-i-jej-poczucie-winy/> (dostęp 15.11.2017).

**Maternity in the context of borderline situations  
– andragogical – biographical confrontations**

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

**Abstract:** The aim of the considerations is to show motherhood in relation to borderline situations, which were described by Karl Jaspers. Border situations are associated with everyday life, which is extremely painful and painful. According to Jaspers, they concern the dramatic conditions of human existence. In my reflections, I attempted to show motherhood in the context of Jasper's borderline situations, i.e. the borderline situation of historical specificity, and the remaining boundary situations flowing from it; fight and guilt and suffering and death.

Dane do korespondencji:

**Dr Monika Sulik**

Uniwersytet Śląski

Wydział Pedagogiki i Psychologii

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

*Julia Kluzowicz*

## „DOSTRZEC INNEGO” – SZTUKA WSPÓŁCZESNA JAKO PRZESTRZEŃ NIEFORMALNEJ EDUKACJI DOROSŁYCH, NA PRZYKŁADZIE DZIAŁAŃ TEATRU

**Słowa kluczowe:** sztuka współczesna, teatr współczesny, edukacja dorosłych, tolerancja dla Innego.

**Streszczenie:** Artykuł porusza kwestię istotnej roli sztuki współczesnej w edukacji dorosłych w obszarze tolerancji wobec szeroko rozumianej inności. Edukacja nieformalna jest jednym z najistotniejszych źródeł zdobywania wiedzy przez dorosłych, a sztuka współczesna jest doskonałym przykładem tak rozumianej przestrzeni edukacyjnej. Autorka, skupiając się przede wszystkim na działaniach teatru współczesnego, opisuje trzy jego wymiary, w których dokonuje się edukacja nieformalna dorosłych w odniesieniu do postaw tolerancji – jest to wymiar instytucjonalny teatru, wymiar eksperymentalny oraz warsztatowe formy teatralne. We wszystkich tych wymiarach dostrzec można konkretne narzędzia, którymi wobec widza posługuje się teatr współczesny. Autorka dokonuje opisu i klasyfikacji tych narzędzi, ukazując mechanizmy ich edukacyjnego oddziaływania.

### Wstęp

Andragogiczne poszukiwania obszarów mogących stać się źródłem uczenia się ludzi dorosłych oraz miejscem prowokującym ich do osobistego rozwoju i zmiany życiowych postaw zataczają współcześnie coraz szersze kręgi. Jedną z przyczyn tych eksploracji jest niewątpliwie wzrastające znaczenie edukacji nieformalnej, będącej całożyciowym procesem, w którym przyswajane są postawy, wartości, wiedza i umiejętności czerpane z powszedniego doświadczenia i otaczającego nas środowiska (Malewski 2010).

Nieformalne uczenie się dorosłych charakteryzuje podmiotowość działań, poczucie sprawczości i odpowiedzialność uczącego się za samodzielnie wytwarzaną wiedzę. Musi się ono zatem opierać na refleksyjnym krytycyzmie, polegającym na przyjęciu ostrożnej postawy wobec uznanych wzorców rozwiązywania problemów oraz ukształtowanych na jej podstawie własnych przedsądów. Krytyczny paradygmat zdobywania wiedzy, kierujący się przesłankami fenomenologii i teorii wypracowanej przez Szkołę Frankfurcką, uznaje ową wiedzę za rodzaj społecznej

praktyki, zakorzenionej i realizowanej wewnątrz realnie istniejących stosunków społecznych (Malewski 1998). Postuluje się w nim wiedzę zróżnicowaną i wytwarzaną poprzez interakcje z innymi na zasadzie uzgadniania obrazu wspólnie zamieszkiwanego świata. Wiedza ta rozpada się na liczne, odmienne jakościowo wersje społecznej rzeczywistości, tworzące między sobą dyskurs, w którym różne poglądy ścierają się, walcząc o prawo do własnej prawdy. Wartościowa edukacja dorosłych powinna być zatem zorientowana na podnoszenie jakości życia ludzi poprzez podtrzymywanie i ochronę krytycznej refleksyjności (Malewski 2010). Wyraża się ona w samodzielnym dokonywaniu wyborów zgodnych z systemem wartości wyznawanym przez podmiot, a także w odpowiedzialnym wypowiedzianiu własnych sądów i opinii oraz podejmowaniu działań prowadzących do doświadczania wartości (Czerepaniak-Walczak 2006).

Pedagogika krytyczna zorientowana na emancypację była pierwotnie adresowana do jednostek i środowisk marginalizowanych, które ulegając zastępowaniu porządkowi społecznemu, poprzez nabywanie ogólnie obowiązującej wiedzy, wzmacniały tworzoną wokół siebie izolację. Jej zadaniem było przerwanie owego „zakłętego kręgu” poprzez dialog i transformację piętnujących te środowiska treści. Ukazywanie źródeł społecznego uprzedmiotowienia i legalizujących je mechanizmów może prowadzić do niezgody na zastany układ świata i skłaniać do konstruowania lepszych warunków funkcjonowania i równego traktowania wszystkich członków życia społecznego (Malewski 2010). Żeby jednak stało się to możliwe, pedagogika krytyczna musi objąć swoim działaniem nie tylko grupy wykluczane ze społecznego dyskursu, ale również tych, których status społeczny jest niezachwiany i którzy dzięki odpowiedniej perspektywie zmieniają swoje nastawienie do Innego.

### **Inny w kontekście postaw społecznych a edukacja**

Polskie społeczeństwo wciąż jeszcze znajduje się na etapie uczenia się demokracji. Musimy zrozumieć, że społeczeństwo demokratyczne nie jest jednorodne i zunifikowane oraz domagać się szanowania Inności – różnorodności poglądów, odmienności dyskursów, respektu dla Innego, troski o mniejszości i równouprawnienia różnicy. Demokracja to wyjście poza myślenie w kategoriach większości i mniejszości czy dawania komuś praw na rzecz powszechnego posiadania równych praw przez wszystkich. Polega ona na stwarzaniu warunków do jak najlepszego życia każdemu bez względu na to, czy należy do mniejszości, czy większości. To poszanowanie odmienności poglądów, akceptacja różnorodności i zrozumienie, że „Inny” nie oznacza „gorszy” (Kwiatkowska-Tybulewicz 2016).

Szczególnie dzisiaj, w czasach coraz bardziej niespokojnych, na które reakcją stają się postawy nacjonalistyczne i ksenofobiczne, nauka tolerancji dla Innego jest wyjątkowo istotna. Lęk przed Innym, nierzadko podsycany i umacniany przez część politycznych mandatariuszy, sprawia, że zamiast przybierać postawę obywatelską, której jedną z cnót jest tolerancja, zamiast otwierać się na tych, którzy potrzebują naszej pomocy i wsparcia oraz dążyć do budowania prawdziwej



wspólnoty, obniża się nasza zdolność do wnikliwej analizy sytuacji, pogłębiając skłonność do stereotypizacji i zamykania się na wszystko co nieznanne i obce. Tymczasem świat zmienia się w kierunku tworzenia społeczeństw o coraz większej różnorodności – nie tylko etnicznej czy kulturowej. Do głosu dochodzą przedstawiciele rozmaitych mniejszości, pragnący równego traktowania i własnego miejsca w społeczeństwie, którego mogliby czuć się bezpiecznymi i prawowitymi, wartościowymi członkami. Wydaje się, że tylko postawa akceptacji kierunku nadchodzących zmian i otwarcie się na Innego mogą doprowadzić do podnoszenia jakości życia społecznego.

Inny to ktoś, kto nie pasuje do naszego oswojonego i poznanego świata. To ktoś, to wymyka się naszym sposobom interpretowania rzeczywistości. Innym może być ktoś, komu przypisujemy specyficzne atrybuty, jak inna wiara lub kultura, niepełnosprawność czy orientacja seksualna, albo też ktoś, kto różni się od nas światopoglądem lub należy do innej warstwy społecznej (Kwiatkowska-Tybulewicz 2016). Boimy się tego, czego nie znamy, a strach przed Innym wynika najczęściej z tej właśnie niewiedzy. Mentalność plemienna, charakteryzująca się podziałem na „my” i „oni”, gdzie „oni” są tymi, którzy mogą nam zagrozić, bo się od nas różnią, widzą świat inaczej, mają odmienne doświadczenia i system wartości, ma jednak szansę na zniwelowanie poprzez edukację.

Edukacja dorosłych ewoluje od „nauczania”, przez „uczenie się” do „poznawania” (Malewski 2010). To poznawanie pozwala na „oswajanie” nieznanych obszarów, początkowo budzących lęk i brak zaufania, które przy bliższym oglądzie mogą zostać włączone w krąg otaczającej nas, akceptowanej i rozumianej rzeczywistości. Strach przed Innym, to strach przed nieznanym. Polem działań prowadzących do poznawania Innego, poprzez krytyczne podejście do wcześniej ukształtowanych lęków i uprzedzeń oraz zmianę nastawienia dzięki samodzielnie wypracowanym sądom, jest nieformalna edukacja dorosłych, a sztuka współczesna może być jej znakomitym przykładem.

### **Rola sztuki współczesnej w budowaniu postawy krytycznej**

Sztuka od wieków postrzegana była jako dziedzina życia mająca wpływ na wychowanie człowieka. Już starożytni myśliciele doceniali moralizatorskie aspekty jej oddziaływania, a także widzieli w niej katalizator silnych emocji prowadzących do oczyszczenia, a tym samym wzbogacenia człowieka. Wiek XIX, utożsamiając sztukę z pięknem, widział w niej przeobrażającą siłę społeczną, a XX-wieczni pedagodzy stworzyli teorię wychowania estetycznego. Myśląc o wychowawczej roli sztuki współczesnej, trudno jest jednak odwoływać się do dorobku poprzednich stuleci czy do pedagogiki kultury, która postrzegana w perspektywie krytycznej wykazuje normatywny charakter, poprzez swego rodzaju kolonizację związaną z narzucaniem treści kultury dominującej (Kwiatkowska-Tybulewicz 2016), ponieważ sposoby jej wpływania na ludzkie postawy są zgoła inne.

Choć sztuka współczesna wykracza poza pojęcie estetyki i piękna, do których odnosiła się pedagogika kultury, może być ważnym partnerem dla andragogiki, gdyż bierze ona aktywny udział w dyskusji na temat problemów współczesnego świata oraz zanurzonej w nich jednostki i jej życia wewnętrznego. Pośród poruszanych przez nią rozmaitych kwestii, jak globalizacja, ekologia, historia, światopogląd i jakość egzystencji, szczególnie dużo miejsca poświęca się właśnie Innemu, a także zrozumieniu odmiennych kultur, dialogowi międzykulturowemu i tolerancji (Kwiatkowska-Tybulewicz 2016). Mechanizm jej oddziaływania jest jednak inny od sztuki uprawianej w wiekach ubiegłych – już nie estetyka jest główną wychowawczą siłą sztuki, ale otwarte pytania do widza oraz działania prezentujące krytyczne podejście do przeszłości i terażniejszości, prowokujące go do refleksji na temat własnych zachowań, światopoglądu i miejsca w świecie.

Sztuka współczesna kształtuje przede wszystkim kompetencję krytyczną widza, uznając, że dopiero krytyczne rozumienie może być podstawą działań prowadzących od świadomości własnego zniewolenia i do odkrycia możliwości przekraczania zastanej sytuacji. Zadaniem sztuki współczesnej nie jest dawanie gotowych odpowiedzi na egzystencjalne pytania. Zamiast tego budzi ona krytyczną świadomość, wytwarzając strefę bez wcześniejszych znaczeń, charakteryzującą się ignorowaniem wcześniejszych uprzedzeń, do której zaprasza odbiorców o różnych światopoglądach, postawach i wiedzy. Takie podejście daje możliwość konfrontacji z niejednoznacznym zazwyczaj problemem w sytuacji zawieszenia oceny, stereotypów i z góry projektowanego skutku. Artyści wybierają ze znanej widzom przestrzeni te elementy, które na pozór wydają się oczywiste i niezaprzeczalne, ale po refleksyjnym wglądzie obnażają niedomówienia, generalizacje i uproszczenia. Sztuka współczesna wymaga od odbiorcy stworzenia własnej, indywidualnej interpretacji i krytycznego namysłu nad pokazywanym przez artystę wycinkiem rzeczywistości, przerzucając tym samym odpowiedzialność za kształt zdobytej wiedzy na oglądającego. Próżno szukać w niej oczywistego przesłania, opinii i gotowych odpowiedzi – to widz, wglębiając się w nią i konfrontując ją ze swoimi wcześniejszymi doświadczeniami, nadaje jej sensy. Artystom zależy na zawieszaniu u odbiorcy fałszywej świadomości, ukształtowanej na bazie wcześniejszych kulturowych przekazów. Zamiast go „urabiać”, wymagają ustosunkowania się do tego, co właśnie zostało przez niego indywidualnie przeżyte (Kwiatkowska-Tybulewicz 2016).

W stosunku do Innego sztuka współczesna staje się ważnym partnerem dla andragogiki, ukazując go jako kogoś, kogo możemy dostrzec we wspólnej przestrzeni, ale nie zawsze staramy się zrozumieć jego punkt widzenia. W swoich działaniach wzywa do większej refleksyjności i uświadamia możliwą stronniczość. Nawołuje do dialogu i budowania relacji z Innym, wskazując na jego empatyczne zrozumienie, wrażliwość na płynące od niego sygnały, chęć i umiejętność wychodzenia ku Innym, a także uznanie ważności drugiego człowieka poprzez poświęcenie mu uwagi i otwarcie na jego potrzeby, postrzeganie go jako partnera do rozmowy, działania i współdecydowania. Sztuka współczesna podkreśla wielość

punktów widzenia. Pokazuje, że obok nas żyją Inni – ze względu na kolor skóry, zwyczaje, poglądy, religię, rodzaj niepełnosprawności czy warstwę społeczną lub ekonomiczną. Zapytuje, jacy wobec nich jesteśmy, czy uznajemy ich podmiotowość i traktujemy z szacunkiem. Ukazując międzyludzkie różnice i zadając pytania o nasze wobec nich postawy, czyni zarazem pierwszy krok do dialogu i porozumienia (Kwiatkowska-Tybulewicz 2016).

### **Dostrzeganie Innego przez teatr współczesny**

Podobnie jak w przypadku sztuk wizualnych, edukacyjne oddziaływanie współczesnego teatru na widza również uległo zmianie. Co prawda już w XVIII wieku teatr postrzegany był jako medium pedagogiki społecznej, a opracowania opisujące XIX-wieczne życie teatralne porównują je do działań „przyjemnej szkoły” czy „lustra społecznego”. Mają one jednak na myśli prezentowanie widzom dzieł obyczajowych pokazujących, jak żyć należy i jak powinno się zachowywać. Proces ten miał polegać na wskazaniu na wartości akceptowane jako te właściwe i w tym głównie tkwił edukacyjny charakter sceny. „Teatralne lustro” nie miało wcale odbijać obrazu całego społeczeństwa, ale tylko jedną jego część – wzorcową i dominującą (Kosiński 2009). Analogicznie więc jak w przypadku sztuk wizualnych, teatr prezentował wartości o charakterze normatywnym, które we wzorcowym kształcie powinny zostać przyswojone przez wszystkich członków społeczeństwa, narzucając tym samym widzom jedyną, słuszną i obowiązującą – zdaniem decydentów – wizję świata.

Inaczej na zagadnienie edukacji dorosłych zapatrują się twórcy teatru współczesnego, którzy odchodząc od dydaktyzującej formy, stawiają na teatr skłaniający do refleksji, dostarczający bodźców i tematów do rozmów, krytyki i polemiki, wchodzący w wielopłaszczyznowy dialog z widzem. Współczesny teatr podsuwa publiczności brakujące informacje i pokazuje różne punkty widzenia. Nie ocenia, ale zaznacza, przerzucając odpowiedzialność za kształt opinii na dany temat na widzów, którzy samodzielnie muszą się do niego ustosunkować i wysnuć własne wnioski. Podejmując temat Innego, najczęściej opowiada historię z jego własnej perspektywy, konfrontując ze sobą wersje rzeczywistości po obu stronach kurtyny. Oddaje głos Innemu. Prezentując jego optykę i zderzając ją ze światopoglądem publiczności, pozwala jej tym samym dostrzec owego Innego w całym bogactwie jego odsłon. Uświadamia nam, że choć ludzimy się, że jesteśmy tolerancyjni i empatyczni, w rzeczywistości często bywamy stronniczy – nie interesują nas inne punkty widzenia, gdyż mamy już wyrobione własne zdanie.

Teatr współczesny wypowiada się w imieniu Innego w wielu formach – zarówno tej instytucjonalnej, posługującej się bardziej tradycyjnymi środkami, w eksperymentalnej – wprowadzającej na scenę amatorów-Innych we własnej osobie, jak i w formie warsztatowej, w której nie ma podziału ani na aktorów i publiczność, ani na scenę i widownię, ani na „nas” i „Innych” – gdzie wszyscy pracują wspólnie nad akceptacją i zrozumieniem siebie nawzajem.

## Teatralne formy wskazywania na Innego

Pisząc o formie instytucjonalnej teatru współczesnego, mam na myśli repertuarowe teatry zawodowe, działające w tak zwanym „głównym obiegu kultury”. Są to zazwyczaj teatry dotowane z pieniędzy publicznych, których misją jest dbanie o rozwój kulturalny i świadomościowy widzów. Za przykład działań takiego teatru na rzecz zrozumienia Innego niech posłuży spektakl *Podopieczni* w reżyserii Pawła Miśkiewicza, zrealizowany na podstawie tekstu Elfriede Jelinek na scenie Starego Teatru w Krakowie, w sezonie artystycznym 2015/2016. W spektaklu scena zamieniona została w płytki basen, a widzowie zobaczyć mogą grupę aktorów, którzy przebrani w odbłaskowe kombinezony podpływają do publiczności na prowizorycznej tratwie. Na początku tratwa jest oddalona, ale w miarę upływającego czasu niebezpiecznie przybliża się do widzów. Aktorzy brodzą w wodzie, chwilami tracąc równowagę i upadając. W ich głosach słychać niepewność i lęk przed nieznanym. Jednakowe kostiumy akcentują zbiorowy charakter podmiotu. Początkowo przypominają mówiący wielogłosem antyczny chór, ale przybliżając się do widowni, zaczynają rozbierać się z kamizelek ratunkowych i skafandrów, aby po chwili przestać być jednolitą masą anonimowych uchodźców. Nadanie im „twarzy” poprzez wyodrębnienie jednostek z tłumu staje się jednym z głównych tematów spektaklu. Łatwiej jest bowiem podejmować decyzje wobec anonimowej grupy niż wobec pojedynczych jednostek, mających swoją indywidualność, historię czy poglądy (Targoń 2016). Tekst Elfriede Jelinek werbalizuje lęki Europy związane z uchodźcami, którzy występują w jej dramacie jako wariant figury obcego. Stał się on głosem uchodźców, a reżyser skonfrontował widzów z ich własnymi stereotypami, zmuszając do spojrzenia na migrację z punktu widzenia tych pierwszych. Wyśmiewając mit o – przez większość z nas – nigdy niewidzianym, niespotkanym i nieznanym uchodźcy, tym samym dokonał konfrontacji z naszymi własnymi lękami, uprzedzeniami i hipokryzją. Szczególną rolę w spektaklu odgrywa poruszający się (po udarze mózgu) na wózku inwalidzkim Krzysztof Globisz, zmagający się z niedyspozycją ciała i mowy. Aby zrozumieć jego monolog, trzeba się weń porządnie wsłuchać. Aktor sprawia, że wyobrażamy sobie, iż tak właśnie mogłaby wyglądać hipotetyczna rozmowa z imigrantem, starającym się mówić w naszym, niełatwym do nauczenia, języku. Tytułowi *podopieczni* bombardują nas słowami – niekiedy przepelnionymi wołaniem i prośbami, innym razem wyrzutami i goryczą. Momentami jest to błaganie nie tyle o ratunek, ile o zrozumienie. Autorzy spektaklu zadają widzom pytanie, czy owo zrozumienie jest w ogóle możliwe? Jak postrzegamy imigrantów? Czy aby nie najbardziej efektywną taktyką radzenia sobie z uchodźcami stało się odwracanie wzroku? Twórcy prowokują w ten sposób do samokrytycznego spojrzenia na wyznawane przez nas wartości i poglądy. *Podopieczni* werbalizują niepokój Europy i schematy myślowe związane z obcymi, zadając widzom pytanie, czy na kulturowym fundamencie Starego Kontynentu zmieścimy się wszyscy razem. A jeśli tak, to czy nie będziemy

tkwić na nim osobno? Zakończenie spektaklu niczego nie domyka, jest otwarte, tak jak wciąż otwarty jest problem migracji (Miętus 2016).

Wiele działań teatru współczesnego – zarówno instytucjonalnego, jak i eksperymentalnego, zamiast gotowego tekstu dramatu, opiera się na metodzie *Verbatim*. Metoda ta polega na przeprowadzaniu wywiadów z ludźmi, których wypowiedzi stają się potem treścią teatralnego scenariusza. Tematem tak tworzonego teatru dokumentalnego jest bardzo często konfrontacja z Innym. Poprzez autentyczne wypowiedzi zawarte w wywiadach jest mu oddawany głos, którym opowiada o własnej perspektywie spojrzenia na wspólną rzeczywistość. Tak tworzone spektakle pozbawione są na ogół jakiegokolwiek oceny – to widz konfrontujący się z bohaterami przedstawienia sam musi odpowiedzieć sobie na pytania, które rodzą się po obejrzeniu inscenizacji.

Konkretnym przykładem formy eksperymentalnej mocno nastawionej na zrozumienie Innego są działania niemieckiego kolektywu teatralnego Rimini Protokoll. Jego twórcy idą o krok dalej od metody *Verbatim* i zamiast zapośredniczać autentyczne wypowiedzi Innego występem aktorów, zapraszają na scenę wykluczonych i marginalizowanych we własnej osobie. Bohaterów tych przedstawień nazywają „ekspertami od codzienności”. Owi eksperci przemawiają w teatrze we własnym imieniu, opowiadając widzom historie, które im się przydarzyły. Inność, która jest tematem spektakli Rimini Protokoll przyjmuje bardzo różne oblicza – niekiedy są to opowieści uchodźców czy migrantów zarobkowych, ale czasami przybiera ona formę niepełnosprawności – jak w projekcie *Dach*, w którym niewidoma dziewczyna opowiada publiczności o swoim życiu i zmaganiu się z miejską codziennością, zupełnie nieprzystosowaną do jej inwalidztwa.

Różnego rodzaju niepełnosprawność jest zresztą ostatnio częstym tematem spektakli z udziałem amatorów, którzy opowiadają swoje historie z perspektywy osób pomijanych w publicznym dyskursie. Wymienić tu można chociażby *Paradiso* Michała Borczucha z autystycznymi aktorami, *Jeden gest* Wojtka Ziemińskiego, który zaangażował do niego osoby głuchonieme, czy *Nie mów nikomu* Adama Ziajskiego, również pracującego z niesłyszącymi. Przedstawienia te pokazują nam świat z nieznaney nam perspektywy – innej percepcji, innej wyobraźni i innego sposobu myślenia. Spektakle dotykające codzienności grup w jakiś sposób społecznie wykluczonych, żyjących obok nas, ale dla nas niewidzialnych, z jednej strony poruszają problem szeroko rozumianego braku komunikacji i niemożności uczestniczenia w „głównym obiegu”, z drugiej otwierają przed widzami poruszający i niezwykle świat, którego zazwyczaj nie są świadomi.

Przykładem teatru w formie warsztatowej, który również mierzy się z tematem Innego, może być natomiast popularny ostatnimi czasy Teatr Forum. Metoda Teatru Forum została opracowana przez brazylijskiego twórcę i pedagoga Augusto Boala. Jej charakterystycznym rysem jest zapraszanie publiczności na scenę i czynienie z niej widzo-aktorów. Przejmując rolę głównego bohatera, widzo-aktorzy sprawdzają dostępne alternatywy zachowań i trenują sposoby rozwiązywania

problemów, na które napotykają w codziennym życiu. Uczestnicy tej teatralnej metody mają możliwość „dopisania” dalszego ciągu wybranej sceny lub jej zmiany poprzez interwencje i samodzielne ingerencje w sytuację sceniczną. Praca metodą Teatru Forum przypomina rodzaj misji społecznej. W warstwie psychologicznej zbliżona jest do terapii grupowej metodą psychodramy, w społecznej zaś do pracy socjalnej, z tą różnicą, że realizowana jest teatralnymi środkami. Metoda ta skierowana jest do szeroko rozumianych grup marginalizowanych społecznie, których członkowie mają poczucie braku sprawstwa i kontroli nad własnym życiem. Grupy te, przyzwyczajone przez resztę społeczeństwa do niemożności wyrażania własnych potrzeb i oczekiwań, dzięki teatrowi odzyskują głos w ważnych dla siebie sprawach i uczą się reagować na próby ich społecznego wykluczenia. Teatr Forum dostarcza im narzędzi konstruktywnej ekspresji i radzenia sobie z opresją. Dzięki podejmowaniu interwencji w teatralnej roli, uczestnicy uczą się komunikować złość, stawiać granice i mówić o swoich potrzebach. Teatr Forum pozwala na twórcze podejście do problemów społecznych, umożliwia analizę różnych punktów widzenia i poszukiwanie rozwiązań trudnych sytuacji (*Drama Way*). Na całym świecie (również w Polsce) istnieje wiele organizacji i stowarzyszeń pracujących z grupami defaworyzowanymi metodą Teatru Forum. Jedną z nich jest brytyjskie *Carboard Citizens* – organizacja, która od 25 lat za pomocą działań teatralnych z dużym sukcesem pomaga osobom bezdomnym. Członkowie stowarzyszenia twierdzą, że poprzez teatr po prostu opowiadają historie, które powinny zostać opowiedziane, a poprzez produkcje spektakli, doradztwo i szkolenia dzielą się zaskakującą mocą teatru w rozwiązywaniu problemów społecznych i odmienianiu losu Innego.

### Strategie dostrzegania Innego

Niezależnie od formy uprawiania teatru współczesnego możemy wyróżnić wiele strategii teatralnych, prowadzących widza do dostrzeżenia i zrozumienia Innego, przez „oswajanie” wizerunku jego osoby i ukazanie go jako równoprawnego członka społeczeństwa. Należą do nich m.in. oddawanie głosu Innemu, przejmowanie jego perspektywy, ucłowieczanie statystyk i stereotypów, storytelling, bezpośredni kontakt z Innym oraz autopojetyczna pętla feedbacku.

Poprzez oddawanie głosu Innemu można rozumieć takie konstruowanie spektaklu, w którym osoby wykluczone opowiadają swoje historie, występując na scenie we własnej osobie, bądź używają swoich biografii aktorom, którzy wraz z reżyserem konstruują na ich podstawie teatralny scenariusz. Teatr współczesny stara się w ten sposób upodmiotowić Innego, który prowadząc własną narrację, dopuszczany jest do społecznego dyskursu. Utwierdza go to w przekonaniu, że jego głos jest ważny i brany pod uwagę w tworzeniu wspólnej wizji świata. Strategia ta uwidoczniła się w inscenizacjach tworzonych metodą *Verbatim* lub z udziałem *ekspertów od codzienności*.

Z zabiegiem tym wiąże się *przejmowanie perspektywy Innego*, polegające na przedstawianiu zjawisk i faktów społecznych z innego punktu widzenia, niż jest to zazwyczaj prezentowane w głównym obiegu informacji. Uprzytamnia to widzom, że zjawiska społeczne mogą wybrzmiewać nieco inaczej, niż są do tego przyzwyczajeni – że pomiędzy czarno-białym postrzeganiem rzeczywistości istnieje cała paleta szarych odcieni. Dzięki zderzeniu własnej perspektywy widza z zupełnie odmienną niekiedy optyką Innego możliwe jest wspólne wypracowanie przestrzeni „pomiędzy”, która może stać się polem porozumienia i zbliżyć do siebie jednych i drugich. Inny budzi w nas zazwyczaj aprioryczny lęk przed nieznanym, rzadko jednak mamy okazję do spostrzeżenia, że ten sam rodzaj lęku towarzyszy owemu Innemu w stosunku do nas. Kolejna kwestia, rozwiewana przez twórców teatru współczesnego, dotyczy naszych wyobrażeń na temat inności, które dzięki przyjęciu *perspektywy Innego* i pokazaniu, że może się ona różnić od naszych imaginacji, zyskują szansę na obalenie.

W sukurs fałszywym wyobrażeniom na temat Innego przychodzi również proponowane przez teatr współczesny *uczłowieczanie statystyk i stereotypów*. Zbiorową masę anonimowych Innych łatwo jest ubrać w powtarzane klisze, nie zastanawiając się nad sprawiedliwością własnych osądów. „Jacyś” uchodźcy, „jacyś” bezdomni, innowiercy czy niepełnosprawni, z którymi w większości nigdy nie mieliśmy bezpośrednio do czynienia i znamy ich jedynie z mediów i krążących mitów, bez większych przeszkód stają się dla nas jedynie liczbami w statystykach, które łatwo generalizować i przypisywać im zasłyszane cechy. Trudność nadchodzi w momencie, gdy twarzą w twarz stajemy z drugim człowiekiem, jego osobistą historią, potrzebami i problemami. Nie możemy już dłużej ukrywać go za zasloną cyfr i demograficznych ewidencji. Takie bezpośrednie zderzenie z osobowym Innym oferuje swoim widzom teatr współczesny. Bohaterowie spektakli poświęconych Innemu nie należą do tej samej grupy społecznej, z której wywodzi się oglądająca ich teatralna publiczność. Poza teatrem rzadko mamy okazję do zastanowienia się, co się kryje za fasadami określających ich stereotypów. Teatr zwraca Innemu podmiotowość, która pozwala publiczności dostrzec w nim drugiego człowieka – wrażliwego, myślącego, marzącego – tak jak my zmagającego się z codzienną rzeczywistością, nawet gdy jest ona odmienna od naszej własnej. Pokazując Innego na scenie, teatr zwraca mu godność, wartość i ludzką autonomię. Pozwala na powrót spojrzeć na Innych, jak na żywych ludzi, którzy są obok nas – nie tylko przez pryzmat ich pochodzenia, wiary czy ułomności, ale jako partnerów życia społecznego.

Jednym z narzędzi stosowanych przez teatr do odczarowywania statystyk i pokazywania Innego jako odrębną, czującą i wrażliwą jednostkę, jest zdobywający ostatnio coraz większą popularność *storytelling*. *Storytelling*, czyli opowiadanie historii (będąc zarazem metodą badawczą z zakresu badań jakościowych), jest naturalnym sposobem wymiany doświadczeń pomiędzy ludźmi. To używanie opowieści do budowania więzi i sztuka świadomego budowania relacji poprzez

oddziaływanie na wyobraźnię i emocje słuchacza za pomocą opowieści wziętych z życia rozmówcy. W dzisiejszym świecie, borykającym się z kryzysem zaufania wobec drugiego człowieka, *storytelling* jest jednym ze sposobów, by zyskać prawdziwą moc oddziaływania (Górska). Opowiadanie historii samo w sobie nie jest niczym nowym – ludzki gatunek od setek tysięcy lat przekazuje sobie tą drogą informacje o swych losach. Nowym jest natomiast świadome stosowanie *storytellingu* do budowania relacji z drugim człowiekiem. *Storytelling* prezentowany w teatrze współczesnym przez Innego pozwala mu wyrzeć spoza martwego stereotypu i ukazać się jako osoba z własną, niepowtarzalną historią. Niesie on w sobie jeszcze jeden istotny walor dla samego Innego – poprzez prośbę o opowiedzenie swojej historii (czy to bezpośrednio na scenie, czy jako materiału dla scenariusza) wyzwala jest akt kompozycji najważniejszych zdarzeń z jego życia. Nasza tożsamość i doświadczenia stale się zmieniają, a *storytelling* zmusza nas do nadania im sensu. Poprzez wybieranie poszczególnych momentów z naszego życia i układanie ich jako jedną narrację, kreujemy pewną całość, która pozwala nam zrozumieć naszą egzystencję w pewnym logicznym związku. Opowiadając historię życia, nie opowiadamy wszystkiego, co nas spotkało – musimy dokonać pewnych narracyjnych wyborów. Historia ta skupia się na najważniejszych dla nas momentach, bo te właśnie doświadczenia są nam potrzebne do nadania sensu i to one nas kształtują. Tożsamość narracyjna internalizuje więc historie, które stworzymy na własny temat – nasz osobisty mit o nas samych (Smith). W wielu wzajemnie przenikających się społecznych przestrzeniach ustanawiane są indywidualne biografie i konstytuują się ludzkie społeczności. Człowiek i kreowane przez niego wizje świata oraz lepszego życia artykułowane w biograficznych narracjach wpisywane zostają w nową rzeczywistość społeczną. Owo przejście do zbiografizowanej wizji społeczeństwa radykalnie zmienia sposób widzenia jego relacji z jednostką. Dzięki temu wiedza, stając się częścią tożsamości osób uczących się, adekwatną do ich biografii i dopasowaną do treści ich doświadczeń, przestaje być zbiorem podręcznikowych prawd, uzyskując wymiar personalny (Malewski 2010).

Aby *storytelling* mógł odnieść najsilniejszy skutek, niezbędny jest *bezpośredni kontakt* między nadawcą a odbiorcą. To kolejna strategia, którą posługuje się medium teatru. Bezpośredniość kontaktu pomiędzy aktorem a widzem jest zresztą jedną z konstytutywnych cech teatru, która odróżnia go od innych rodzajów sztuki. W przypadku spektakli o Innym jest to sytuacja o tyle istotna, że teatr współczesny dla wielu widzów jest prawdopodobnie jednym z niewielu miejsc, gdzie mogą z owym Innym stanąć twarzą w twarz i przyjrzeć mu się z bliska jako drugiemu człowiekowi. Nawet jeśli na swej codziennej drodze napotykamy Innych, na ogół nie nawiązujemy z nimi bliższej relacji. Czasami wręcz za główną strategię służy odwracanie głowy, gdyż nikt nie uczy nas, jak – i po co – nawiązywać z nimi kontakt. Teatr daje tymczasem okazję do bezwstydnego przyglądania się Innemu z każdej strony, gdzie w „laboratoryjnych” warunkach możemy się z nim oswoić.



Z bezpośrednim kontaktem pomiędzy widzem i aktorem wiąże się jeszcze jedna strategia wzmacniająca doznania widza i będąca czynnikiem wspierającym uczenie się dorosłych. Jest nią *autopojetyczna pętla feedbacku*, będąca samoregulującym się systemem, pojawiającym się w trakcie interakcji sceny i widowni. System ten z zasady ma charakter otwarty i nieprzerwany, dlatego też trudno przewidzieć, jaki będzie jego ostateczny efekt. Jedną z ambicji reżyserów teatru współczesnego stało się wprowadzanie do spektaklu takich działań inscenizacyjnych, dzięki którym można by tworzyć odpowiednio stymulujące warunki umożliwiające wpływanie na funkcjonowanie *pętli feedbacku* (Fisher-Lichte 2008). Są to innymi słowy sposoby wpływania na widza, polegające na stwarzaniu określonych warunków, dzięki którym można sprowokować publiczność do pewnego typu doświadczeń. Poprzez stwarzanie przez artystów sytuacji, które mają stymulować widza do określonych reakcji (w przypadku teatru opowiadającego o Innym – przejście się historią drugiego człowieka i uwrażliwienie na jego historię), daje się publiczności szansę na realizację owego doświadczenia. Jest to jednak proces na tyle subtelny, że może zadziałać na widzów bądź nie. Nie są oni bombardowani żadną ideologią, którą teatr zamierza im wpoić – wskazuje im raczej drogę, sposób myślenia i doświadczenia, które mogą zinternalizować albo odrzucić. Jeżeli publiczność po obejrzeniu spektaklu o Innym dokona w sobie wewnętrznej zmiany, będzie to proces raczej samokształtujący niż dydaktyczny. Pod wpływem sił performatywnych działających pomiędzy wykonawcami a widzami powstaje rodzaj sytuacji, która sprawia, że podmiot (widz) sam kształtuje się w tym procesie. Nie jest kimś, kto poddany zostaje procesowi kształcenia, ale pod wpływem wytworzonych warunków staje się podmiotem owego procesu.

### Podsumowanie

Działania współczesnego teatru skierowanego na Innego można by porównać do sytuacyjnego uczenia się (*situated learning*), opartego na teorii stworzonej przez Étienne Wengera i Jean Lave, zakładającej, że ludzie uczą się przez obserwacje i interakcje z innymi we właściwym środowisku społecznym. Przyjmując rozmaite role społeczne, stajemy się członkami określonych wspólnot, a z każdą taką przynależnością wiąże się przejmowanie systemów przekonań, norm, wartości i zachowań akceptowalnych w danej społeczności. Uczenie się poprzez uczestnictwo jest poznawaniem przez praktykowanie, odbywającym się w relacjach z innymi członkami i w nierozzerwalnym związku ze społeczno-kulturowym kontekstem. Stanowi ono również strategię budowania indywidualnej tożsamości podmiotu poznającego. „Bycie w sytuacji” buduje indywidualne doświadczenie życiowe (Malewski 2010).

Współczesny teatr wpisuje się również w nurt zdobywania wiedzy w perspektywie społeczno-kulturowej, która przyjmuje, że uczenie się powinno być społeczną praktyką opartą na ustawicznych interakcjach pomiędzy rzeczywistością społeczną a (re)konstruowaną subiektywnością. W odpowiedzi na taki postulat

badacze o orientacji społeczno-kulturowej koncentrują swoją uwagę na instytucjach kultury, będących źródłami symbolicznych zasobów i miejscem ich użytkowania przez jednostki i grupy. Zasoby te ujmowane są w charakterze tworzywa nadającego treść interakcjom społecznym, wpływającego na jakość praktyk poznawczych. Człowiek jako istota społeczna porusza się w wielu światach zmieniających się analogicznie do tego, jak ewoluują nadawane im sensy i znaczenia. Uczestnicząc w różnych społecznych praktykach, uczestniczy tym samym w ciągłym ustanawianiu świata i własnej tożsamości (Malewski 2010).

Teatr współczesny skierowany na dostrzeganie Innego, będący przykładem nieformalnego uczenia się przez poznawanie, nadal poszukuje nowych środków wspierających procesy edukacyjne dorosłych. Wciąż zapytuje, w jaki sposób usprawnić oddziaływanie, tak aby owe procesy w równym stopniu wpływały na widzów, jak i bohaterów spektakli. Pytanie to pozostaje jednak otwarte, podobnie jak otwarta i wciąż zmieniająca się rzeczywistość społeczna, w której Inność przybiera coraz to inne kształty i rozmiary.

### Bibliografia

1. Czerepaniak-Walczak M. (2006), *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, Gdańsk.
2. Fischer-Lichte E. (2008), *Estetyka performatywności*, Księgarnia Akademicka, Kraków.
3. Górka M. (2016), *Jak sprzedawać bez sprzedawania*, <https://monikagorska.com/storytelling/>.
4. <http://fundacja.dramaway.pl/teatr-forum/203,189>, dostęp 10.10.2017.
5. Kosiński D. (2009), *Zwierciadło, szkoła i świątynia – o XIX-wiecznych poglądach na społeczne funkcje teatru polskiego*, maszynopis wykładu udostępniony przez autora, Kraków.
6. Kwiatkowska-Tybulewicz B. (2016), *Wychowawcze aspekty sztuki współczesnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
7. Malewski M. (2010), *Od nauczania do uczenia się: o paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław.
8. Malewski M. (1998), *Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
9. Miętus M. (2016), *Czy chciałaby pani uchodźcę?* Recenzja spektaklu „Podopieczni” Pawła Miśkiewicza, „Kultura Liberalna” 40/2016.
10. Smith E.E. (2017), *The two kind of stories we tell about ourselves*, <http://ideas.ted.com/the-two-kinds-of-stories-we-tell-about-ourselves/>, dostęp 10.10.2017.
11. Targoń J. (2016), *Stary Teatr: Podopieczni. Uchodźcy stoją u wrót Argos*, „Gazeta Wyborcza”, 11.04.2016.

**„Notice a different person”- the contemporary art as a space  
for the adult education following the example of theatre activities**

**Key words:** contemporary art, contemporary theatre, the adult education, tolerance for otherness.

**Abstract:** The article addresses the vital role of the contemporary art in the adult education in the area of tolerance in view of widely understood otherness. Non-formal education is one of the most important sources of knowledge acquisition by adults, and the contemporary art is a great example of such educational space. The author of this article mainly focusing on the activities of the contemporary theatre, describes its three dimensions, in which non-formal education of adults towards tolerant attitudes occurs- it is the institutional dimension of the theatre, experimental dimension as well as workshop-like theatrical forms. Tangible means are noticed in all these dimensions, which are used in the presence of a spectator by the contemporary art. The author describes and categorizes those means, presenting the mechanisms of their educational impact.

Dane do korespondencji:

**Dr Julia Kluzowicz**

Uniwersytet Jagielloński

Instytut Pedagogiki UJ

Zakład Pedagogiki Społecznej i Andragogiki

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



## POSZUKIWANIA BADAWCZE

*Ewa Kos*

### TYPY STRUKTUR DOŚWIADCZEŃ PORZĄDKUJĄCYCH PRZEBIEG BIOGRAFII. WZBOGACENIE TEORII F. SCHÜTZE NA PODSTAWIE INTERPRETACJI NARRACJI Kobiet odnoszących sukcesy zawodowe

**Słowa kluczowe:** struktury procesowe, wywiad narracyjny, analiza danych jakościowych, badania jakościowe, narracja, biografia.

**Streszczenie:** Celem niniejszego artykułu jest zaprezentowanie jednego ze sposobów uogólniania materiału jakościowego w oparciu o założenia metody wywiadu narracyjnego – ukazanie sensu rekonstruowania struktur procesowych zgodnie z zaleceniami Fritze Schütze w poddawanych analizie narracjach. W opracowaniu zaprezentowane są zrekonstruowane, na podstawie zgromadzonego materiału empirycznego, wzory indywidualnych doświadczeń i przeżyć biograficznych badanych kobiet odnoszących sukcesy zawodowe – struktury procesowe (te wywodzące się z koncepcji F. Schütze, jak i te zakorzenione w zgromadzonym przeze mnie materiale empirycznym, poprzez co wzbogacam teorię autora).

### Wprowadzenie

W dostępnych opracowaniach teoretycznych, sprawozdaniach z badań realizowanych zgodnie z metodyką proponowaną przez F. Schütze niezwykle rzadko jest podejmowana kwestia sensu rekonstruowania struktur procesowych. Z tego względu wydaje się, iż namysł nad tym zagadnieniem jest istotny. W dalszej części opracowania ukazę istotę rekonstruowania struktur procesowych zgodnie z zaleceniami Fritza Schütze w poddawanych analizie narracjach. Z tego względu w opracowaniu zaprezentowane są zrekonstruowane, na podstawie zgromadzonego materiału

empirycznego<sup>1</sup>, wzory indywidualnych doświadczeń biograficznych badanych kobiet – struktury procesowe.

F. Schütze, twórca metody wywiadu narracyjnego, na podstawie badań własnych wyróżnił cztery typy struktur procesowych odpowiadających różnym formom aktywności, które konstytuują działanie jednostki. W narracjach są one zwykle wyrażone poprzez specyficzny sposób ujmowania przez badanego jego funkcjonowania i uprzednich doświadczeń.

Zrekonstruowanie struktur procesowych może pomóc badaczowi zrozumieć fazową organizację doświadczenia, ukazać procesualność doświadczeń jednostki. Jest użyteczne dla opisu dokonanej rekonstrukcji przebiegu życia człowieka (lub wybranych jego faz bądź dynamiki wybranego procesu, zjawiska wpisanego w życie badanej osoby). W efekcie jest możliwe opisanie procesów biograficznych wpisanych w biografie badanych, a następnie porównywanie typów przebiegów ludzkiego życia.

W toku niniejszej prezentacji krótko scharakteryzuję koncepcję struktur procesowych F. Schütze, a następnie wykorzystując zgromadzony materiał empiryczny pokażę, jak różnicowałam poszczególne struktury. Przy czym nie prezentuję tu przebiegu, wyników badań ani założeń teoretyczno-metodologicznych.

### Koncepcja struktur procesowych F. Schütze

Teoria wywiadu narracyjnego proponuje badaczowi – między innymi – możliwość rekonstrukcji *struktur procesowych*, to znaczy pozwala na identyfikację wzoru indywidualnych doświadczeń biograficznych. F. Schütze wykazuje, iż w każdej narracji tkwią struktury procesowe. Autor zidentyfikował 4 struktury: *wzorce instytucjonalne*, *trajektorie*, *biograficzne schematy działania*, *przemiany biograficzne* (Prawda 1989, Kaźmierska 1996, Rokuszewska-Pawełek 2002, Jakob 2003, Malec 2008 i inni).

<sup>1</sup> Materiał empiryczny pozyskany został metodą wywiadu narracyjnego, w toku realizacji projektu badawczego osadzonego na gruncie jakościowej orientacji badawczej, związanego z przygotowaniem pracą doktorską. Badania przeprowadzone zostały w latach 2009–2012. Analizie, prowadzonej zgodnie z zaleceniami twórcy metody wywiadu narracyjnego F. Schütze, poddano 8 narracji kobiet, które odniosły sukces zawodowy. Przedmiotem badań, do których odnoszę się w niniejszym opracowaniu, były warunki uczestnictwa społecznego kobiet, które odniosły sukces zawodowy mierzony obiektywnymi kryteriami, odzwierciedlające się w ich doświadczeniach biograficznych. Podejmując badania, planowałam zrealizować wywiady z kobietami, które zajmują wysoką pozycję w grupach zawodowych, w których udział procentowy kobiet jest niewielki – aby wybór ten był usystematyzowany, odwołałam się do danych z roku 2009 Departamentu do spraw Kobiet, Rodziny i Przeciwdziałania Dyskryminacji Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej (obecnie już niefunkcjonującego). W związku z tym do badań zaprosiłam przedstawicielki m.in. władz samorządowych, sędziów, menedżerów, redaktorów naczelnych dzienników ogólnopolskich, kobiety, które uzyskały tytuły naukowe profesora, rektorów uczelni publicznych – wyżej wspomniane dane wskazują na niski procentowy udział kobiet w stanowiskach decyzyjnych w tychże grupach zawodowych.

*Wzorce instytucjonalne przebiegu życia* to sekwencje biograficzne, dla których charakterystyczne jest to, że człowiek zorientowany jest na realizację normatywnych oczekiwań instytucjonalnych, a także społecznych (na przykład normy i oczekiwania szkoły, rodziny, grup rówieśniczych orientują przebieg życia jednostki).

*Biograficzne plany/schematy działania* to struktura odzwierciedlająca projekt biograficzny jednostki. Projekt ten może być mniej lub bardziej sprecyzowany. Charakterystyczne jest jednak to, że człowiek podejmuje działanie, które wcześniej zaplanował. Może również zdarzyć się, że to zewnętrzne okoliczności wymuszają podjęcie nowej aktywności, przez co człowiek dokonuje zmian w swoim dotychczasowym życiu – często w sposób nieintencjonalny człowiek nie działa pod wpływem przymusu, ale wybiera kierunek działania. Biograficzny plan działania wiąże się z realizacją zamierzeń (Prawda 1989). Zazwyczaj epizody związane z planem biograficznym okazują się ważne biograficznie.

Koncepcja *trajektorii* – trzeciej struktury procesowej – ma najsilniejszą podstawę teoretyczną. Opracowana została przez A. Straussa i przejęta przez F. Schütze, który uczynił ją bardziej uniwersalną. Koncepcja trajektorii jest najczęściej omawiana w opracowaniach teoretycznych, nie będę zatem prezentować całości problematyki związanej z tą koncepcją, tylko skrótowo przedstawię najważniejsze jej założenia (Glaser B., Strauss L. A. 1967, Riemann G., Schütze F. 1992, Schütze F. 1997). Trajektorja jako struktura procesowa łączy się z biograficzną zasadą znoszenia (doznawania). Charakterystyczne jest to, że człowiek czuje się ogarnięty przez niezależne od niej okoliczności, traci kontrolę nad swoim życiem. Trajektorja może dotyczyć między innymi sytuacji, gdy osoba znajduje się w nowej sytuacji pod wpływem czynników zewnętrznych, gdy kontrolę nad jej życiem przejmuje instytucja, grupa czy inna osoba. W efekcie prowadzi to do ograniczenia woli, możliwości działania człowieka.

Spojrzenie z perspektywy działającej, doznającej jednostki umożliwia również rekonstrukcję procesu przeobrażenia, które dokonało się w przebiegu życia jednostki (Jakob 2003). W efekcie *przemian biograficznych* zazwyczaj dokonują się pozytywne zmiany w życiu jednostki. Sytuacja taka ma miejsce dzięki pojawieniu się nowych, twórczych możliwości życiowych.

Identyfikacja w konkretnej biografii przedstawionych struktur procesowych świadczyć może o tym, że pewna część autobiografii jednostki cechuje się determinacją czynników zewnętrznych, ale może również przebiegać zgodnie z planem. Autobiografia może więc zawierać sekwencje charakteryzujące się łańcem intencjonalnym lub chaosem.

### **Rekonstrukcja struktur procesowych i ich różnicowanie w oparciu o materiał empiryczny**

Rekonstrukcja struktur procesowych, na podstawie zgromadzonego materiału empirycznego, wskazuje, iż życie Badanych w pewnych okresach toczy się według

indywidualnych planów działania, a w innych podlega oddziaływaniom czynników zewnętrznych, wzorcom instytucjonalnym. W dalszej części opracowania omówię wybrane sekwencje doświadczeń biograficznych kobiet, które uznałam za egzemplifikację planów działania, i inne służące za przykład podlegania wzorcom instytucjonalnym. W niniejszym tekście zaprezentuję także fragmenty narracji prezentujących doświadczenia kobiet, które mogą być przykładem metamorfoz. W marginalnym wymiarze odnośę się do struktury procesowej określonej przez F. Schütze jako trajektoria. W materiale empirycznym, do którego się odwołuję, nie odnalazłam bowiem jej śladów.

### Biograficzne plany działania

Analiza zebranego materiału empirycznego pokazała, że plany biograficzne przyjmują w życiu badanych kobiet różne formy. Można wyodrębnić co najmniej cztery typy planów działania<sup>2</sup>. Przyjęłam dwa kryteria różnicowania planów działania: czas (perspektywa chronologiczna), uwarunkowania wdrażanych przez jednostkę zmian działania (perspektywa achronologiczna).

Przyglądając się planom działania badanych kobiet z perspektywy czasu, można wyróżnić plany o charakterze dystalnym oraz proksymalnym – biograficzny plan działania oraz fragmentaryczny plan działania. *Biograficzny plan działania* można zdefiniować jako ogólny (całościowy, ciągły) plan, który realizowany jest przez jednostkę na przestrzeni wielu sekwencji biograficznych. Człowiek sam pragnie spełnić swój plan, nie odczuwa presji ze strony innych. Plan jest uświadomiony, ale może być dynamizowany przez różne mechanizmy, których człowiek nie musi być świadomy. Typowym przykładem narracji reprezentującej biograficzny plan działania może być ta prezentowana poniżej. W słowach Narratorki wyraża się on w następujący sposób:

*(...) było to cały czas czytanie książek (...) później no właściwie cały czas szłam w kierunku no takim międzynarodowym (...) i później sama jak już zajęłam się habilitacją no to cały czas w takim kierunku takim międzynarodowym działałam...*<sup>3</sup>

*Fragmentaryczny plan działania* to plan o charakterze proksymalnym. Realizowany jest w danym (zwykle niedługim) okresie życia jednostki. Człowiek świadomie planuje, a następnie podejmuje aktywność w celu osiągnięcia zamierzonego rezultatu (np. rozpoczęcie kursu, podjęcie decyzji o dalszym kształceniu, świadome wstąpienie do określonej grupy, planowany wyjazd itp.).

Drugim kryterium rozróżnienia planów działania są uwarunkowania wdrażanych przez jednostkę zmian w realizowanych działaniach. Są to plany o charakterze achronologicznym – „nie liczące się z czasem”. Ich specyfikę najwyraźniej można dostrzec, patrząc na dostępną całość doświadczeń badanych kobiet,

<sup>2</sup> Prezentowany podział nie jest rozłączny, ukazuje specyfikę planów działania. Określone działanie może dać się zakwalifikować do dwóch, trzech typów planów. Dlatego istotne jest nie jedno działanie, lecz jego ciąg.

<sup>3</sup> Prezentując wypowiedzi badanych kobiet, wykorzystuję zapis transkrypcji wywiadów.



na zrekonstruowany „łańcuch wydarzeń”. Wówczas można zauważyć, iż badane budują plany działania w reakcji na zmieniające się warunki działania (aktywność jednostki wynika z zaistniałych w danym momencie warunków zewnętrznych, nie z inicjatywy badanego, jak ma to miejsce w przypadku biograficznego planu działania oraz fragmentarycznego planu działania). Są więc to reaktywne plany działania. W ramach tej struktury można jeszcze dokonać identyfikacji intencjonalnych i nieintencjonalnych planów działania.

*Reaktywny intencjonalny plan działania* (reaktywna aktywność zaplanowana i podjęta przez samą jednostkę na skutek zmiany warunków działania) to działanie będące aktywną reakcją na to, co przynosi życie. Człowiek podejmując reaktywny intencjonalny plan działania, reagując na zmieniające się warunki, sam prowokuje określone sytuacje, zmienia podjęte wcześniej cele. Wyraża się to w dokonywaniu autonomicznych wyborów pomiędzy alternatywnymi możliwościami, kreowaniu własnej rzeczywistości mimo doświadczanego oporu ze strony otoczenia. Często jest efektem namysłu nad przyszłym stanem rzeczy spowodowanym określonym działaniem. *Reaktywny nieintencjonalny plan działania* (reaktywna aktywność podjęta przez jednostkę, zapośredniczona przez oddziaływanie czynnika zewnętrznego – aktywność sterowana zewnątrznie) realizowany może być, gdy człowiek zmuszony jest do podjęcia nowej aktywności lub zmiany uprzednio realizowanej na skutek zmiany warunków działania. Istotne, że „nie poddaje się” tym okolicznościom, lecz się „z nimi mierzy” – podobnie jak w przypadku intencjonalnego planu działania. W przypadku tej struktury decyzja jednostki podporządkowana jest jednak czynnikom zewnętrznym (dla przykładu, w jednej z narracji wyraża się on w następujący sposób: (...) *zaczęliśmy pracę w tym samym zakładzie w Lublinie i on dostał propozycję z Instytutu Sadownictwa z Wrocławia i dostał pracę tam więc przenieśliśmy się tam ale na bardzo krótko bo nie wypełniono zobowiązania dotyczącego mieszkania stąd też jako młode małżeństwo dla nas ważne było przede wszystkim nie tylko miejsce pracy ale także założenie rodziny i bezpieczeństwo w zakresie posiadania własnego mieszkania i takie warunki zagwarantował mi Skierniewicki Kombinat Budowlany i przenieśliśmy się (...) i w związku z tym że Kombinat zagwarantował nam mieszkanie ale w Jastrzębiej Woli nie w Skierniewicach to od tamtego czasu ta praca zawodowa moja związana była z Jastrzębią Wolą).*

Analiza narracji pozwoliła także na rekonstrukcję źródeł, etapów reaktywnych i fragmentarycznych planów działania. W dostępnych wypowiedziach krystalizacja fragmentarycznych planów działania poprzedzona jest poczuciem dezorientacji (dezorientacja jest początkiem zmiany i otwiera drogę do rozwoju jednostki). W wyniku różnych okoliczności człowiek odczuwa konieczność zmiany. Pojawia się wtedy chęć do czynienia „czegoś”, co nabiera kształtów i zostaje dookreślone dopiero później. Wraz z zaistnieniem wyzwania pojawia się energia do działania, utrzymując człowieka w stanie napięcia aż do chwili osiągnięcia określonego rezultatu.

Reaktywne plany działania konstituowały się zazwyczaj w następstwie doświadczenia oporu, trudności w realizacji celu. Trudności, wyzwania dostrzegane przez Narratorki zwykle uznawane były za możliwe do pokonania. W konsekwencji, aby nie utracić równowagi życiowej, człowiek podejmuje względnie odmienny cel aktywności, a następnie wdraża nowe, zróżnicowane schematy działania. W wypowiedziach badanych reaktywne plany działania wyrażają się na przykład w ten sposób:

*N5: (...) po liceum nie dostałam się na studia w związku z tym żeby nie siedzieć w domu i no nie nudzić się to tak z własnej inicjatywy a trochę z inicjatywy mojego ojca podjęłam naukę w pomaturalnym studium zawodowym.*

*N1: (...) mnie przeniesiono żeby było jasne ja tam nie składałam ale ja skończyłam (Badana zdawała egzamin wstępny na psychologię, na którą się nie dostała. Ostatecznie ukończyła studia pedagogiczne).*

*N5: (...) godziny geografii się zmniejszyły i w jakimś momencie odczułam to że jeśli mam tylko dwanaście godzin lekcyjnych to jest to trochę za mało (...) a potem tutaj ta funkcja dyrektora biura w jakimś momencie zaczęła kolidować z godzinami pracy w szkole mmm (...) w jakimś momencie poczułam już też że ten etap pracy z młodzieżą mam za sobą.*

Fragmenty wypowiedzi przedstawione powyżej ukazują momenty w badanych biografiach, w których Narratorki aktywnie zareagowały na to, co przyniosło im życie. Podjęły plan działania, reagując na zaistniałe warunki.

W narracjach można czasem zidentyfikować momenty dezorientacji wynikające z niedostatku informacji, dysonansu poznawczego przyjmującego postać wątpliwości, jaki wybrać kierunek dalszego działania. Ich językowym wyrazem są zwykle fragmenty całkowicie pozbawione czasowników lub zawierające nieliczne czasowniki statyczne albo w formie bezosobowej (można to zobaczyć w zaprezentowanym poniżej przykładzie – lewa kolumna). Wraz z krystalizacją planów działania w narracji pojawiają się czasowniki kauzatywne<sup>4</sup>. Inaczej mówiąc, początek fragmentarycznego planu działania jest zazwyczaj wyraźnie akcentowany w tekście poprzez kumulację czasowników kauzatywnych (wyrażających rozwój akcji, których uczestnikiem jest opowiadający – czasowniki występują wtedy w pierwszej osobie liczby pojedynczej) – w przykładzie poniżej pokazuję to w prawej kolumnie.

<i>N1: (...) u mężczyzn to jest ambicjonalnie że on musi zostać prezesem dyrektorem u mnie nigdy tak nie było zawsze to był kolejny stopień wtajemniczenia i tak naprawdę doświadczenie w zarządzaniu dziećmi i to wszystko co zebrałam po drodze najpierw zarządzanie mniejszą grupą bycie menagerem zobaczenie na czym to polega bycie agentem spowodowało</i>	<i>że w którymś momencie jak powiedziałam że chcę [czasownik wyrażający stan trwający] to wiedziałam że do tego dojrzałam psychicznie</i>
--	---

<sup>4</sup> Łatwe do zaobserwowania w narracjach ubogich tematycznie, w których elementem wiążącym w całość jest obiektywna chronologia wydarzeń.

<p><i>N4: ... na początku w ogóle myślałam że będę działać raczej w obrębie prawa cywilnego że tutaj będę się zajmować umowami bo umowy są takie fajne będę formułować umowy będę jakimś radcą prawnym albo adwokatem natomiast w ogóle nie dopuszczałam do siebie myśli że jednak będę się zajmować prawem karnym, w ogóle prawo karne to była dla mnie jakaś abstrakcja i jakoś nie widziałam się w ogóle w tej dziedzinie natomiast już w trakcie studiów stwierdziłam że prawo karne nie jest takie głupie, więc później no w ramach jak już poznawałam poszczególne instytucje prawa karnego i prawa cywilnego ponieważ zajęcia były w tym samym czasie i z prawa cywilnego i prawa karnego i stwierdziłam że prawo karne no ma to coś w sobie co mi odpowiada...</i></p>	<p><i>i z prawa karnego też później chodziłam na seminarium magisterskie i egzamin magisterski również w katedrze prawa karnego zdawałam pisałam pracę z kodeksu karnego konkretnie przestępstwa znęcania się i tę pracę obroniłam z dobrym wynikiem i później poszłam na aplikację sądową ponieważ no wtedy już stwierdziłam że no chcę pracować w sądzie...</i></p>
--	---

W przywołanych powyżej fragmentach występują czasowniki w formie trzecioosobowej lub niepodlegające odmianie przez osoby (zostać, było). Są też czasowniki wyrażające pewne dyspozycje lub trwający stan rzeczy. Można dostrzec nagły przyrost liczby czasowników mogących świadczyć o skryształowaniu się planu działania. W przypadku N1 ostatni z czasowników bezpośrednio wskazuje, iż dokonała się zmiana mentalna w życiu Badanej umożliwiającą realizację planu.

Rekonstrukcja wzorów działania badanych kobiet wskazała, iż mentalnym filtrem dla wielu planów działania zarówno tych fragmentarycznych, jak i reaktywnych, może być zainteresowanie. Zainteresowania są źródłem twórczości Opowiadających, chronią Narratorki przed ambiwalencją działań. Zapewne z racji swoich stałych zainteresowań niektóre Narratorki nie ulegały modom, nie poszukiwały nowych sposobów na życie. Kreują swoją rzeczywistość w taki sposób, aby w jej centrum zawsze było zainteresowanie. Jedna z badanych kobiet mówi nawet o *centrum zainteresowania*, które w Jej przypadku (jak się okazuje nie jest to przypadek odosobniony – w innych narracjach także odnalazłam ślady podobnego przekonania) determinowało aktywność życiową.

*N5: (...) takim centrum zainteresowania moim to było dziecko i młodzież...*

Wszystkie działania i decyzje Badanej, które na pozór nie kojarzyły się ze sobą, wiązały się z opieką, wychowaniem i organizowaniem.

*N5: (...) one potwierdzały doświadczenie w pracy z ludźmi przede wszystkim myślę że po prostu to jest takie podstawowe moje zainteresowanie i kwestia moich zawodowych wyborów do dzisiaj zresztą ja tutaj też pracuję pracuję z ludźmi...*

*N4: (...) na końcu studiów już zainteresowałam się integracją zachodnioeuropejską myśmy bardzo dużo w kole naukowym na ten temat robili później no właściwie cały czas szłam w kierunku no takim międzynarodowym...*

Podsumowując, warto zaznaczyć, iż zainteresowanie to zazwyczaj efekt doświadczeń związanych z uczeniem się. Kolejnym wnioskiem z analizy materiału jest przekonanie, iż realizacja planu działania wymaga od jednostki uczenia się. Ponadto plany nie są stałą, raz ukształtowaną strukturą. Są modyfikowane przez działającą jednostkę, jej otoczenie. Fragmentaryczne plany działania stają

się reaktywnymi, i odwrotnie. Jedne, jak i drugie są planami biograficznymi, gdy są realizowane przez jednostkę na przestrzeni wielu sekwencji biograficznych.

Sądzę, iż fragmentaryczne intencjonalne plany działania są (mogą być) podstawą racjonalnej strategii życiowej realizowanej przez badane kobiety, albowiem *w świecie, który sam jest graczem, i w którym wszyscy grać muszą w grze, w której przepisy żyją krócej niż kolejna rozgrywka, człowiek rozsądny, a na herosa nie stworzony, będzie się raczej starał angażować w możliwie krótkie rozgrywki (...) podzielić życie na wiele małych i szybko rozgrywanych meczów, w jakich niewiele się ryzykuje* (Bauman 2000, s. 142). Inaczej mówiąc, Badanym nie zawsze przyświeca cel ostateczny podczas kolejnych etapów wędrówki przez życie. Taki stan rzeczy może być wyrazem tego, że planowanie na dłuższą metę często okazuje się niemożliwe, a więc człowiek koncentruje się na tym, co jest chwilowo możliwe. Konkludując, plany działania najprawdopodobniej stanowią blokadę destrukcyjnych procesów destabilizacji w badanych biografiami.

### Przemiany biograficzne

F. Schütze wyróżnia *pełne przemiany biograficzne* (związane z głęboką zmianą osobowości), po nastąpieniu których człowiek rewiduje swoje wzory działania, prywatne teorie na swój temat. Są to przemiany, przeobrażenia, które dokonały się w przebiegu życia jednostki (Jakob 2003). W efekcie tychże przemian (metamorfoz) biograficznych zwykle dokonują się pozytywne zmiany w życiu jednostki. Sytuacja taka może mieć miejsce dzięki pojawieniu się nowych, twórczych możliwości życiowych, samoodkryciu własnego potencjału (zdolności, umiejętności) – często w toku pracy nad sobą. Przemiana może być specyficznym rodzajem schematu działania. W materiale poddanym analizie nie dostrzegłam jednak struktur procesowych tego rodzaju.

W wyniku przeprowadzonego postępowania analitycznego mogę powiedzieć, iż przemiany biograficzne zazwyczaj związane są z planami działania. Nie są to jednak przemiany w rozumieniu F. Schütze. Podobnie jak w przypadku planów działania, dostrzegam, iż struktura przemian nie jest jednorodna. Zrekonstruować można co najmniej trzy odmiany przemian: przemiana – odrzucenie, przemiana jako efekt konsekwentnie realizowanego przez jednostkę planu działania, przemiana na skutek oddziaływania czynnika zewnętrznego.

Pierwszym zidentyfikowanym przeze mnie rodzajem przemiany jest *przemiana – odrzucenie*. Tego rodzaju przemiana to zazwyczaj długotrwały proces decyzyjny<sup>5</sup> prowadzący do podjęcia aktywności alternatywnej wobec dotychczas realizowanej, często w innym obszarze uczestnictwa społecznego. Jest rezultatem wdrożenia przez jednostkę ważkich biograficznie reaktywnych intencjonalnych planów działania. Okres życia „około” przemiany akcentowany jest

<sup>5</sup> Fragmenty wypowiedzi badanych kobiet wyrażające toczący się proces decyzyjny podkreślone zostały „kreską przerywaną”.

w wypowiedziach wyraźnym przyrostem aktywności narracyjnej, drobiazgowością opisów sytuacji związanych z przemianą, do której Badane wielokrotnie nawiązują (np. jedna z badanych kobiet omawia sytuację odejścia z uczelni z kilku perspektyw: własnej, ówczesnego szefa, studentów, podobnie inna Narratorka).

Dla przykładu:

*N1: (...) ponieważ kariera akademicka nie była niczym takim co by mnie tak fascynowało sobie pomyślałam dwa lata myślałam znaczy generalnie dwa lata podej-mowałam tą decyzję czy zostać czy nie (...) to zrobiłam licencję w 1996 r. i zaczęłam pracować jako agent (...) ale jeszcze miałam drugą pracę... [tzn. równoległe dwa miejsca pracy – E.K.].*

*N7: po doktoracie jeszcze przez 7 czy 8 lat pracowałam to było też takie moje do-bre doświadczenie ze studentami (...) dostałam seminarium magisterskie więc jeszcze ileś tam seminariów poprowadziłam w 1995 roku chyba tak odeszłam sama (...) pod-jęłam decyzję że już nie chcę tam dłużej pracować i poszłam pracować do Dziennika Ekspresowego.*

W przypadku obu badanych kobiet nie była to nagła przemiana, była ona poprzedzona „okresem przygotowującym”. W jednym z przypadków okres ten najprawdopodobniej był rezultatem potrzeby asekuracji, a w drugim poczucia odpowiedzialności za innych oraz swoją dotychczasową pracę.

*N7: (...) ale skończyłam jeszcze (...) ostatnie seminarium prowadziłam je już z wolnej ręki (...) to była dla mnie trochę stresująca sytuacja (...) ale to seminarium zakończyłam i poszłam do Dziennika Ekspresowego.*

Inspiracją przemiany tego rodzaju jest przede wszystkim: odczuwanie przez badane ograniczeń w środowisku, nieakceptowanie polityki instytucji, potrzeba spróbowania czegoś innego, potrzeba zmiany, nuda<sup>6</sup>.

*N1: powiedziałam nie jeszcze 20 lat mam być na uczelni w tych feudalnych stosun-kach to po prostu mnie to tak przeraziło (...) także to gdzieś jest taka potrzeba zmian i adrenaliny ja mam chyba taką inmanentną potrzebę zmian nie lubię się nudzić i dla-tego z całym szacunkiem uczelnia wydała mi się w pewnym momencie nudna skostniała i strasznie feudalna.*

*N7: W pewnym momencie ja i mój kolega chcieliśmy trochę inne rzeczy robić na zajęciach żeby te zajęcia były trochę bardziej nowocześnie prowadzone (...) zaczęliśmy być traktowani trochę jak osoby no bo po co my to robimy czy dla jakiejś popularności taniej pojawiły się zarzuty że to jakieś podejrzane jest (...) po prostu przestała mi się tam podobać znudziło mnie to.*

*N7: linia polityczna tej gazety przestała kompletnie opowiadać więc trudno być dziennikarzem nie zgadzać się na to o czym się pisze.*

Fundamentem tego rodzaju przemian jest przede wszystkim otwartość na to, co nowe. Twórcza postawa pełna dynamiki, wewnętrzna potrzeba zmian, chęć

<sup>6</sup> Fragmenty wypowiedzi badanych opisujące odczucie ograniczeń w środowisku oznaczone zostały podkreśleniem podwójnym, odnoszące się do potrzeby zmiany oznaczone zostały podkreśleniem falistym, a wyrażające poczucie nudy podkreśleniem kropkowym.

doskonalenia siebie, zdobywania nowych kompetencji (uczenia się) to także katalizatory przemian związanych z porzuceniem. Warto także nadmienić, iż w dwóch biografiach, w których zidentyfikowałam ten typ przemiany, jednym z czynników generującym przemianę była kwestia finansowa.

*N7: Nie ukrywam że też jakimś takim dodatkowym motywem chociaż nie najważniejszym zmiany pracy było to że jednak praca w uczelni była dość nisko opłacalna.*

Drugim zidentyfikowanym w narracjach typem przemiany jest *przemiana jako efekt konsekwentnie realizowanego przez jednostkę planu działania*. Struktura tego rodzaju często przybiera kształt „łańcucha przemian” (porządek organizacyjny typowy dla planu biograficznego) z jednym wyróżniającym się ogniwem (jedna lub kilka przemian okazują się zazwyczaj kluczowe w cyklu przemian w życiu jednostki). W tę strukturę wpisana jest formuła następstwa przemian. Przemiana jest tu rozumiana jako zmiana statusu, przemieszczenie się w strukturze społecznej w górę. Przemiana tego rodzaju jest oczekiwana przez jednostkę i jest efektem jej wyteżonej pracy biograficznej. Ściśle związana z planem działania. Zmiana pozycji i statusu społecznego widoczna, jest, kiedy porówna się „punkt wyjścia” (początek) i ten, do którego człowiek dotarł.

Dla przykładu (sekwencje, w które wpisana jest przemiana tego rodzaju oznaczone zostały podkreśleniem falistym):

*N3: podejmując pracę najpierw jako asystentka później (...) zostałam stypendystką fundacji zachodniej (...) i po tym wszystkim zostałam wybrana na (...) na prodziekana Wydziału najpierw byłam kierownikiem Zakładu, też mogę powiedzieć bo pan Rektor który zaproponował mi taki taka takie stanowisko no po prostu poparł mnie no i i tak zostałam prorektorem.*

*N5: przeszłam przez wszystkie szczeble w zasadzie organizacyjne możliwe do zrealizowania w województwie bo byłam komendantem hufca ZHP Poznań – Dolny pracowałam w komendzie chorągwi poznańskiej pełniłam funkcję kierownika wydziału także potem szkoła centralna czyli szczebel centralny.*

*N6: I: czyli tutaj w gazecie była Pani najpierw korespondentem sekretarzem i następnie redaktorem naczelnym tak?*

*N: tak jest...*

Trzecim typem przemiany jest *przemiana na skutek oddziaływania czynnika zewnętrznego*. Tego typu przemiana nie jest efektem wdrażanego przez badane intencjonalnego planu działania. Często spowodowana zaistnieniem sytuacji, na skutek której utraciły poczucie bezpieczeństwa. Nie zawsze tak się dzieje, przemiana może mieć charakter pozytywny (np. nieoczekiwana propozycja, pomoc ze strony Innego, zmiana sytuacji w firmie/institucji może być przełomowym w sensie pozytywnym momentem w życiu). Zmiany tego rodzaju nastąpić mogą w efekcie złożenia nieoczekiwanej propozycji przez osobę z otoczenia społecznego, otrzymania istotnej informacji.

*N7: (...) mój opiekun naukowy (...) powiedział mi że szukają asystentów (...) i mówię a Kasia złóż tam dokumenty co ci szkodzi i rzeczywiście złożyłam dokumenty*

(...) złożyłam te papiery i potem pojechałam na wakacje (...) i koło połowy października nagle jakiś rozpaczliwy telefon że dlaczego ja nie przychodzę do pracy że zostałam przyjęta na etat w katedrze ja tak trochę zgłupiałam bo właściwie przyjechałam jako swoją dalszą drogę życia zawodową na ten moment że zostaną jednak na studiach doktoranckich na socjologii usiadłam pogadałam z profesorem trochę właściwie decyzję o tym że pójdę na etat a nie na studia doktoranckie podjęłam dlatego że wtedy na etacie te pensje były akurat stosunkowo dobre (...) zdecydowałam ok. będę uczyć studentów dostanę etat pensję w porządku i zrezygnowałam ze studiów doktoranckich (...) poszłam do katedry.

W tej samej biografii odnaleźć można także inne sytuacje, które wiązały się ze zmianą statusu/zmianą planu działania na skutek zadziałania czynnika zewnętrznego (tu nieoczekiwanej propozycji).

N7: (...) mi zaproponowano żeby tam została ii na stanowisku wicedyrektora no ale tego nie przyjechałam natomiast chyba pół roku później podjęłam tam pracę na pół etatu jako metodyk (...) potem się zwolniłam a później jeszcze raz mnie jakoś tam wciągnęli gdzieś wyszukali telefonicznie i jeszcze raz później pracowałam jako kierownik jednej z placówek.

N7: (...) on mnie tak jakoś ciągnął i ciągnął aż mnie w końcu namówił że poszłam do tego Dziennika Ekspresowego (...) poszłam tam bo tam pracował taki mój kolega z domu kultury.

N7: (...) potem przeszłam do jeszcze innej wyższej uczelni głównie dlatego że tam prorektorem był mój dawny student który po prostu mnie namówił.

Propozycja ze strony przyjaciół stała się także przełomowa dla innej Badanej.

N8: to były zakłady przemysłu bawełnianego tak było 10 lat i później przyszła oferta w 90 roku od prezydenta miasta w Jastrzębiej Woli bym objęła funkcję zastępcy Prezydenta Miasta.

Podsumowując, przemiany biograficzne wiążą się zazwyczaj z publiczną zmianą tożsamości badanych i często generują konieczność oglądu w „zwierciadle społecznym”. W wypowiedziach badanych wyraża się to przede wszystkim poprzez detaliczne omówienia okresu „około” przemiany, przywoływanie wypowiedzi innych, usprawiedliwianie się (wzmoczona argumentacja).

Wydaje się, iż na długo biograficznie ważkimi okazują się *przemiany jako odrzucenie*. Jak już wspomniałam, zidentyfikowane przeze mnie przemiany wiążą się z planami działania, nie są konsekwencją zdecydowanych zmian postaw wobec własnego życia i siebie. Być może z tego względu nie towarzyszą im nowe sposoby rozumienia świata i wzorów działania. Można także powiedzieć, iż zidentyfikowane przemiany nie wiążą się z głębokimi zmianami wewnętrznymi jednostek. Wiążą się bowiem z wydarzeniami, które zmieniają tylko społeczną (obserwowaną obiektywnie) sytuację badanych kobiet. Badane po przemianie kontynuują podobne wzory działania.

## Instytucjonalne wzory przebiegu życia i trajektoria

F. Schütze wyróżnia także struktury procesowe, które określa jako instytucjonalne wzory przebiegu życia oraz trajektorie. Obie te struktury nie są dominującymi strukturami wpisanymi w sekwencje biograficzne badanych kobiet odnoszących sukcesy zawodowe, choć instytucjonalny wzór działania fragmentarycznie przenika biografie Badanych. W jednej z nich dostrzegam walkę Narratorki o własne „ja” z instytucjonalnym wzorem – walkę przegraną. Dla przykładu:

*N1: (...) zarzekałam się bardzo że w życiu nie zostanę nauczycielką tak jak moja mama bo wiedziałam czym to pachnie i oczywiście pokrętnie (...) do końca trzeciej klasy liceum szłam na Politechnikę mój fizyk był tego pewien dopóki się nie zastanowiłam to jest właśnie ten element kiedy ktoś gdy mówię stop na inne wpływy tak? że ktoś powinien się zastanowić czego ja chcę no tak bo jak tu jesteś to powinnaś iść na Politechnikę tylko że maszyny mnie w ogóle nie interesowały mnie interesują ludzie (...) w pewnym momencie pomyślałam no to po co ja mam tam iść i oczywiście zupełnie zmieniłam decyzje że ja nie będę szła na Politechnikę (...) więc postanowiłam że ponieważ nigdy nie chciałam być żadną nauczycielką (...) żadne nauczycielskie kierunki te które miałyby być że jesteśmy gdzieś tam na nauczycielami to absolutnie odrzuciłam a priori tak?... [mimo deklaracji, przyrzeczenia złożonego samej sobie, podejmowania działań, które formalnie nie były ukierunkowane na wykonywanie zawodu nauczyciela (np. chęć podjęcia nauki na kierunku psychologia), Badana została pedagogiem, a sekwencje związane z nauczaniem są wpisane w całość jej biografii, podkreślenia E.K.]*

W innej biografii walka z instytucjonalnym wzorem zakończyła się wygraną:

*N6: (...) wybrałam sobie studia ja miałam nawet epizod że zdawałam na tą medycynę tak jak wszyscy bo wydawało mi się że mam zobowiązania wobec rodziców ale to była jakaś porażka i wszystko zaczęłam od początku to znaczy nie matematyka fizyka chemia tylko przedmioty humanistyczne zupełnie inne podejście wybrałam sobie kulturoznawstwo.*

Na etapie kształcenia w liceum, prawdopodobnie pod wpływem oczekiwań rodziców, Badana przygotowywała się do studiów medycznych (wybrała specyficzny profil klasy: biologiczno-chemiczny przygotowujący do studiów medycznych). Badana ukończyła jednak studia (studia, które *sobie wybrała*), które nie były związane z jej dotychczasowym kierunkiem kształcenia w liceum, a także nie spełniały oczekiwań rodziców, nauczycieli (Badana początkowo chciała jednak te oczekiwania spełnić, zdając na medycynę *tak jak wszyscy*) – wybrała kulturoznawstwo. A jej dalsza droga zawodowa była pośrednio związana z wybranym kierunkiem studiów. Podsumowując, instytucjonalne wzory przebiegu często przypominają plany działania. Można powiedzieć, iż niektóre Badane instytucjonalne wzory przebiegu postrzegają jako własne plany działania. Być może jest to następstwem internalizacji norm, wartości, oczekiwań najbliższego otoczenia.

Jak wspominałam, w narracjach poddanych analizie nie dostrzegam nagromadzenia doświadczeń o potencjale trajektoryjnym. Inaczej mówiąc, nie widzę



indywidualnych trajektorii, co nie oznacza, iż elementy tejsze struktury nie są obecne. Zrekonstruować można elementy trajektorii kolektywnej, która *odznacza się z reguły gruntownym załamaniem się oczekiwań wobec świata (...) ludzie reagują niepokojem na załamanie się oczekiwań wobec wydarzeń życia indywidualnego i zbiorowego. Wielu uczestników wspólnot (...) musi liczyć się z dramatycznym pogorszeniem się relacji społecznych* (Rokuszevska-Pawełek 2002, s. 50). Dla struktury tej charakterystyczne jest kolektywne *poczucie bycia oszukanym i zdradzonym, nieproporcjonalnie sroga reakcja instancji organizacyjnych na wszelkie próby odchylenia od standardu (...) poczucie uwięzienia w ideologicznej pułapce, postępujący i uogólniający się brak zaufania* (Schütze 1997, cyt. za Rokuszevska-Pawełek 2002, s. 84–85). Proces o charakterze trajektorii kolektywnej można odnieść do omawianych w wielu narracjach procesów zbiorowych (polityczno-społecznych) z początku lat 80. i z przełomu lat 80./90. Akcentowane są doświadczenia biograficzne będące elementem procesów społecznych, przede wszystkim czynny udział w kolektywnych planach działania (w narracjach obecne są liczne odniesienia do udziału w demonstracjach, działalność opozycyjna – dostrzegam wręcz etos uczestnika ruchu opozycyjnego). Taki stan rzeczy może być echem tradycji walki o polskie wartości narodowe, m.in. o wolność (jak się okazuje obecnej w doświadczeniach biograficznych badanych kobiet).

Z doświadczanej trajektorii kolektywnej, wpisanej w życie większości Narratorek, nie wyłoniła się jednak trajektoria indywidualna w żadnym z badanych przypadków. Stało się tak zapewne z tego względu, iż w obliczu trudnej sytuacji społecznej badane kobiety przyjęły czynną postawę życiową i na różne sposoby starały się wspierać i kontrolować proces zmiany. Nie zaniknęła indywidualna zdolność do planowania i organizowania własnego życia (a czasem nawet budowania rzeczywistości społecznej, w której uczestniczyły – uczestnictwo w procesie zmiany systemowej, aktywne tworzenie nowej rzeczywistości). Mimo uczestnictwa w zbiorowych doświadczeniach trajektoryjnych Narratorki pozostały zdolne do budowania indywidualnych planów działania, które być może zablokowały procesy dezorientacji, narastania poczucia bezładu. Być może dzięki nim Badane nie odczuwały braku możliwości intencjonalnego działania, a wręcz przeciwnie widziały tęczę możliwości. Paleta możliwości najprawdopodobniej związana była z rozszerzeniem pola działań jednostki w obliczu trudnych doświadczeń (choćby poprzez aktywność prospołeczną).

Podsumowując, w życie badanych kobiet wpisana jest zasada intencjonalnego działania w oparciu o formułę zaradności i odpowiedzialności za siebie i innych, nawet w obliczu zbiorowych doświadczeń trajektoryjnych.

## Zakończenie

Gdy badacz rozpoznaje założenia koncepcji struktur procesowych F. Schütze, wydaje się, iż omówione przez autora typy struktur są potencjalnie łatwe do zrekonstruowania, klarowne, odrębne, a różnica pomiędzy nimi wyraźna. W toku

analizy okazało się jednak, iż jest to nieco bardziej skomplikowane. Identyfikacja struktur nie jest tak oczywista, jak mogłoby się wydawać. Problem tkwi przede wszystkim w tym, iż różne typy form aktywności, które konstytuują działanie jednostki, przenikają się wzajemnie, nie są rozłączne. Trudność sprawia czasem wyodrębnienie wybranego procesu spośród innych (np. interesującego z perspektywy przyjętej problematyki badawczej), określenie jego początku, końca i zidentyfikowanie powiązań pomiędzy nim a innymi procesami wpisanymi w biografie jednostki (mam tu na myśli zrekonstruowanie powiązań i relacji przyczynowo-skutkowych pomiędzy procesem wiodącym a procesami wspierającymi). Opis wewnętrznej struktury procesu i przyporządkowanie go do określonego typu zaproponowanego przez F. Schütze także nie zawsze jest bezdyskusyjny. Przyporządkowanie aktywności jednostki do typu struktury procesowej służy uogólnieniu materiału jakościowego. Związane jest to zawsze z koniecznością dokonania wielu uproszczeń, pominięć.

Zastosowanie metody wywiadu narracyjnego stworzyło przestrzeń do zidentyfikowania oryginalnych, indywidualnych doświadczeń i przeżyć biograficznych badanych kobiet. W niniejszym tekście zilustrowałam te wzory, wykorzystując zgromadzony materiał empiryczny. Dokonałam próby ukazania możliwości wykorzystania koncepcji F. Schütze w podejmowanych badaniach empirycznych. Korzystając z własnych doświadczeń badawczych, zilustrowałam wybrane przykłady pracy z pozyskanymi narracjami. Prowadzone analizy przyczyniły się do wzbogacenia teorii autora koncepcji wywiadu narracyjnego, między innymi poprzez zidentyfikowanie typów planów działania, metamorfoz (zostało to opisane oraz zilustrowane w niniejszym opracowaniu).

## Bibliografia

1. Bauman Z. (2000), *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Sic, Warszawa.
2. Glaser B., Strauss L.A. (1967), *Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.
3. Jakob G. (2003), *Wywiad narracyjny w badaniach biograficznych*, [w:] Urbaniak-Zajac, Piekarski J. (red), *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych*, Wyd. UŁ, Łódź.
4. Kaźmierska K. (1996), *Wywiad narracyjny – technika i pojęcia analityczne*, [w:] Czyżewski M. (red.), *Biografia a tożsamość narodowa*, Wydawnictwo U.Ł., Łódź.
5. Malec M. (2008), *Biograficzne uczenie się osób z nabytym stygmatem*, Atut, Wrocław.
6. Riemann G., Schütze (1992), *Trajektoria jako podstawowa koncepcja teoretyczna w analizach cierpienia i bezładnych procesów społecznych*, „Kultura i Społeczeństwo”, nr 2.
7. Rokuszewska-Pawełek A. (2002), *Chaos i przymus. Trajektorie wojenne Polaków – analiza biograficzna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
8. Schütze F. (1997), *Trajektorie cierpienia jako przedmiot badań socjologii interpretatywnej*, „Studia Socjologiczne”, nr 1.

9. Prawda M. (1989), *Biograficzne odtwarzanie rzeczywistości (o koncepcji badań biograficznych Fritza Schütze)*, „Studia Socjologiczne”, nr 4.
10. Teusz G. (2002), *Logika konstruowania biografii w wywiadzie narracyjnym*, „Terażniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 4.
11. Urbaniak-Zajac D., Kos E. (2013), *Badania jakościowe w pedagogice. Wywiad narracyjny i obiektywna hermeneutyka*, PWN, Warszawa.

**Types of structures of experiences that organize the course of biography.  
Enrichment of theory of F. Schütze on the basis of the interpretation  
of the narrative of successful women**

**Key words:** process structure, narrative interview, analysis of qualitative data, qualitative research, narration, biography.

**Abstract:** The aim of this article is to present one way of generalizing qualitative material based on narrative methods – I show the meaning of reconstructing process structures according to F. Schütze’s recommendations in narrative analysis. In the paper I present reconstructed, on the basis of collected empirical material, patterns of individual biographical experiences of women who have professional success – process structures (those derived from F. Schütze’s concept, and those rooted in empirical evidence, thanks to this the author’s concept has been enriched).

Dane do korespondencji:

**Dr Ewa Kos**

Uniwersytet Łódzki

Wydział Nauk o Wychowaniu

Katedra Badań Edukacyjnych

e-mail: ewa.kos@uni.lodz.pl



*Jolanta Lenart*

## PLANOWANIE KARIERY JAKO JEDEN Z WYZNACZNIKÓW SUKCESU ZAWODOWEGO

*Co umysł ludzki potrafi wymyślić i w co uwierzy, tego potrafi także dokonać.*  
N. Hill, *Mysł i bogać się*, 1937

**Słowa kluczowe:** sukces zawodowy, wyznaczniki sukcesu zawodowego, kompetencje kluczowe, poradnictwo kariery.

**Streszczenie:** Współczesny człowiek jest zainteresowany osiągnięciem sukcesów w różnych obszarach swojego życia. Większości zależy na sukcesie zawodowym, który w znacznym stopniu determinuje jakość życia jednostki i jej rodziny. Istnieje zatem duże zainteresowanie, zwłaszcza wśród ludzi młodych, problematyką sukcesu zawodowego i jego uwarunkowań.

Niniejszy artykuł ma na celu zaprezentowanie tych uwarunkowań, ze szczególną analizą jednego z nich, tj. planowania własnej kariery zawodowej. W tym celu autorka wykorzystuje wyniki własnych badań przeprowadzonych w grupie 120 osób już pracujących, aby uzyskać odpowiedź na pytanie: Co to jest sukces zawodowy oraz na ile planowanie własnej kariery zawodowej jest jego wyznacznikiem? Badania miały charakter ilościowy z zastosowaniem ankiety. Wyniki badań wskazują, że planowanie kariery zawodowej jest ważnym czynnikiem rozwoju zawodowego i sprzyja sukcesom zawodowym. Nie jest jednak bezwzględną determinantą w tym zakresie.

### Wprowadzenie

Literatura dotycząca rynku pracy, jego przeobrażeń i wymogów jest bardzo bogata. Trudno jest więc napisać w tej sprawie coś zupełnie nowego, zaskakującego. Nie ulega jednak wątpliwości, że w związku z intensywnymi przeobrażeniami rynku pracy koniecznością staje się jego systematyczna diagnoza i prognoza. Wyniki w tym zakresie stanowią bowiem istotne źródło wiedzy zarówno dla gospodarki narodowej, jak i edukacji. Pozwalają określić potrzeby i wymogi ewoluującego rynku pracy, kierunki jego przeobrażeń czy też generowane przez ten rynek nowe zjawiska i procesy.

Celem niniejszego artykułu jest próba odpowiedzi na pytania, które obecnie zadaje sobie wiele osób, a mianowicie: czy w warunkach intensywnych zmian na

rynku pracy planowanie własnej kariery zawodowej ma sens? oraz: na ile planowanie kariery zawodowej jest wyznacznikiem sukcesu zawodowego?

### Sukces zawodowy i jego wyznaczniki

Większość ludzi podświadomie dąży do sukcesu w różnych dziedzinach i zastanawia się, co decyduje o jego osiągnięciu. Osiąganie sukcesów daje człowiekowi poczucie szczęścia, wzbogaca jego życie i motywuje do dalszej pracy.

Jedna z definicji sukcesu wskazuje, że sukces zawodowy można rozumieć jako proces postrzegania i akceptacji własnej aktywności zawodowej. Wyznaczają go obiektywne i subiektywne determinanty, które powinny być spełnione, by jednostka mogła uznać siebie jako osobę, która sukces osiągnęła (Kupczyk 2009). Tak więc sukces jest pojęciem względnym i rzeczą wręcz niemożliwą jest stworzenie opisów sytuacji czy listy stanowisk, które z pewnością determinowałyby u jednostek ich doświadczających poczucie sprawstwa i przekonanie o odniesionym sukcesie zawodowym. Jednakże sukcesy małe i duże są siłą napędową naszej aktywności zawodowej i dalszych sukcesów. Warto więc zastanowić się nad uwarunkowaniami sukcesów zawodowych.

Na osiągnięcie sukcesu zawodowego wpływa wiele czynników zarówno zewnętrznych (środowisko), jak i wewnętrznych (emocje, motywacje, procesy mentalne itp.). Pierwszym i najważniejszym krokiem do sukcesu według amerykańskiego pisarza Napoleona Hilla<sup>1</sup> jest **precyzja celu** (Jóskowiak 2006). Autor uważa, że określenie celów jest istotne, aby dobrze obrać kierunek działań. Wiąże się to z umiejętnością dokonywania zmian, zmusza do lepszego poznania siebie i własnych słabości oraz zdolności. Umiejętność planowania pozwala lepiej zorganizować własne życie również w sferze zawodowej. Osoby planujące swoje życie mają lepszą samoocenę, odczuwają satysfakcję i zadowolenie, mają lepszą koncentrację, osiągają dobre wyniki w pracy (Antoń 2007). Jest to szczególnie ważne w obecnym świecie, świecie ciągłych zmian, na co uwagę zwraca Anthony Giddens, pisząc iż *nowoczesność stawia przed jednostką całą gamę rozmaitych możliwości, a równocześnie (...) nie udziela wskazówek, które z nich powinno się wybrać* (Giddens 2001, s. 112). Jego zdaniem, w świecie multiplikujących się możliwości planowanie życia nabiera specyficznego znaczenia, stanowi ono bowiem treść refleksyjnie tworzonej „trajektorii tożsamości”. Według autora dziś *planowanie życia to sposób, w jaki jednostka uczynnia, w kategoriach ciągłości swojej biografii, przebieg przyszłych działań* (Giddens 2001, s. 118).

<sup>1</sup> **Napoleon Hill** – ur. 26 października 1883, zm. 8 listopada 1970 – amerykański pisarz, prekursor nowoczesnego rodzaju pisarstwa znanego jako literatura osobistego sukcesu. Jego najsławniejsze dzieło *Think and Grow Rich* (Myśl i bogać się) jest jednym z bestsellerów. Prace Hilla poświęcone były badaniu mocy własnych przekonań i ich roli w odniesieniu sukcesu w życiu. Jego słynne motto brzmi: Co umysł ludzi potrafi wymyślić i w co uwierzy, tego potrafi także dokonać. Hill koncentrował się na ukazywaniu jak powstają osiągnięcia i jaka jest formuła na to, aby sukces był w zasięgu przeciętnego człowieka.

Większość badaczy (np. K. Czarnecki, A. Paszkowska-Rogacz, K. Lelińska, G. Sołtysińska, E.L. Herr, S.H. Cramer) uważa, że jednak nie można wyznaczać celów bez wcześniejszego **poznania siebie**, a więc swoich mocnych i słabych stron. Amerykańscy badacze Herr i Cramer twierdzą, że zdobycie wiedzy o sobie, a następnie powiązanie jej z wiedzą o rzeczywistości świata pracy, edukacji i szkolenia to najważniejsze cele poradnictwa karierowego (Herr, Cramer 2001).

Innym istotnym wyznacznikiem sukcesu zawodowego są **kompetencje**. Bez nich niemożliwe jest podjęcie jakiegokolwiek pracy. Wyniki badań przeprowadzonych przez Budnikowskiego, Dąbrowską, Gąsior i Maciśla wskazują, że najistotniejszym kryterium, którym kierują się pracodawcy podczas zatrudniania, są kompetencje osobiste i interpersonalne kandydata (Budnikowski i in. 2012). Inna badaczka podkreśla znaczenie zarówno kompetencji twardych – merytorycznych potwierdzonych nabytymi świadectwami, dyplomami, certyfikatami, jak również miękkich wyrażających się m.in. w zdolności do pracy w stresujących warunkach, pod nieustającą presją czasu, w umiejętności kreatywnej współpracy w grupie i w rozwiązywaniu powstałych i „rodzących” się problemów (Dawid-Sawicka 2013).

Kolejnym czynnikiem, na który należy zwrócić uwagę w rankingu czynników warunkujących sukces zawodowy pracownika jest **talent**. Istnieje przekonanie, że każdy człowiek może przemienić swoją odmienną w talent, a posiadacz talentu będzie miał rynek pracy u swoich stóp (Albińska 2008). O rosnącej randze talentów pracowniczych we współczesnych organizacjach świadczą publikacje, w tym także polskich badaczy, w szczególności prace zespołów naukowych kierowanych przez Stanisławę Borkowską (Borkowska 2005) oraz Aleksego Poczowskiego (Poczowski 2008). Badacze ci przyjmują, że talenty pracownicze to kategoria zbiorcza obejmująca cechy członków organizacji gwarantujące osiągnięcie wyjątkowych rezultatów na stanowiskach pracy, zwłaszcza innowacyjnych i przełomowych odkryć będących pochodną: inicjatywy, intuicji, myśli twórczej, zaangażowania, ciekawości oraz pracowitości (Jabłoński 2015). Ważnym pytaniem, które stawiają sobie osoby zgłębiające zagadnienie talentu jest *Pytanie w jakim stopniu talent, a w jakim ćwiczenie i wiedza rozstrzygają o sukcesie w poszczególnych specjalnościach takich, jak pilot, szachista, programista, menedżer i nauczyciel* (Perleth i in. 2003, s. 26). W odpowiedzi coraz częściej spotyka się stanowisko wskazujące, że *dla różnych dziedzin ludzkiej aktywności obowiązuje reguła dziesięciu lat. Jej istota sprowadza się do stwierdzenia, że jeśli chcemy osiągnąć wysokie wyniki, to musimy się liczyć z koniecznością przeznaczenia na to dziesięciu lat ukierunkowanych ćwiczeń, treningu i niejednokrotnie ciężkiej pracy* (Piotrowski 2010, s. 216).

W ostatnich latach ciekawe wnioski dotyczące czynników sprawczych sukcesu przedstawił naukowiec Harvardu Daniel Goleman, który po wielu latach badań ostatecznie zakwestionował zasadność traktowania ilorazu inteligencji jako głównego czynnika wpływającego na sukces jednostki. Badania tysięcy przypadków (losy absolwentów renomowanych uczelni w powiązaniu z posiadanym przez nich ilorazem inteligencji IQ) wykazały, że wybitny iloraz inteligencji

nie przekłada się na życiowy sukces. Dlaczego tak jest? Otóż zdaniem Golemana o sukcesie bardziej decydują cechy osobowości, takie jak np. inicjatywa i umiejętność współdziałania, zdolność przystosowania się czy dar przekonywania niż wysoki wskaźnik inteligencji ogólnej. W praktyce wygląda to tak, że nasze emocje decydują o tym, jaki pożytek zrobimy ze swojego intelektu – twierdzi Goleman. Dlatego też, jego zdaniem, ważniejszym czynnikiem w osiągnięciu sukcesu jest inteligencja emocjonalna, a nie iloraz inteligencji IQ. Badania Golemana wykazały ponadto, że osoby z wysokim ilorazem inteligencji często kiepsko dawały sobie radę w pracy, a te z miernym – pracowały bardzo dobrze (Łukasik 2004).

Niemale znaczenie w osiągnięciu sukcesu ma umiejętność komunikowania się. W komunikacji ważne są: jasność wyrażania się, ton i natężenie głosu, szybkość wypowiedzi, wymowa i słuchanie (Kelly-Plate, Volz-Patton 1998). Proces komunikacji interpersonalnej ma duże znaczenie w tworzeniu relacji między ludźmi. Osoby, które łatwo nawiązują kontakty, umieją słuchać i z łatwością podejmują rozmowę, lepiej radzą sobie na rynku pracy i szybciej pną się po szczeblach kariery niż osoby zamknięte w sobie i niepewne. Zazwyczaj osoby, które opanowały sztukę komunikacji zarówno werbalnej, jak i niewerbalnej, potrafią też lepiej się zaprezentować.

W odnoszeniu sukcesów także autoprezentacja ma bardzo duże znaczenie. Wpływa ona na to, jak odbierają nas inni. W kontaktach w życiu zawodowym i osobistym duże znaczenie ma pierwsze wrażenie. Często właśnie ono decyduje czy dana osoba zostanie przyjęta do pracy lub czy dostanie jakiegoś ważnego zlecenia. Magdalena Jesień wskazuje na tzw. „zjawisko aureoli”, które związane jest z autoprezentacją. Polega ono na przypisywaniu danej osobie cech na podstawie jednej poznanej cechy (Jasień 2007).

Cechą bardzo cenioną na współczesnym rynku pracy jest kreatywność. Według Edwarda Nęcika *kreatywność przejawia się zwykle w jakiejś formie obserwowanego zachowania, polegającego na produkcji nowych i wartościowych wytworów, przy czym wytworem może być samo zachowanie* (Nęcicka 2001). Kreatywność to umiejętność twórczego rozwiązywania problemów, wyrażania myśli, przedstawiania nowych pomysłów. Osoby twórcze cechują się otwartością umysłu, mają wyobraźnię i odwagę (Nęcicka 2001). Taki zestaw cech determinuje do bycia liderem w grupie, prowadzenia grupy do działania, kierowania jej poczynąń na osiągnięcie celu. Zatem kreatywność można uznać za kolejny czynnik mający wpływ na sukces zawodowy jednostki.

Wielu badaczy zastanawia się nad odmiennym podejściem do sukcesu kobiet i mężczyzn. Niektórzy dostrzegają różnice w zakresie czynników sukcesu u obu płci. Teresa Kupczyk zwraca uwagę, że kobiety ukierunkowane są bardziej na rozwój i ciekawe wyzwania, mężczyźni zaś dążą do jak najwyższych wynagrodzeń, liczy się dla nich prestiż zawodowy i społeczny. Kobiety uważają, że sukcesy odnoszą dzięki wiedzy, wykształceniu, zdolnościom, otwarciu na



innych i ciężkiej pracy. Mężczyźni sądzą, że sukces zależy od skuteczności, motywacji, jasnego uświadamiania celów. *Kobiety w stosunku do mężczyzn mają większe umiejętności doprowadzania spraw do końca, bardziej się angażują, lepiej współpracują, są bardziej komunikatywne, preferują demokratyczny styl zarządzania i większą wytrwałość. Natomiast mężczyźni mają większą umiejętność podejmowania decyzji* – konkluduje autorka (Kupczyk 2009).

Sukces zawodowy zależy zatem od różnych czynników i trudno jest wyrokować, które z nich są najważniejsze. Z powyższego wynika, że aby osiągnąć sukces zawodowy, trzeba przede wszystkim: mieć cel, posiadać kompetencje zawodowe i społeczne, być atrakcyjnym, myśleć pozytywnie, kontrolować siebie, uczyć się na niepowodzeniach i wytworzyć odpowiednie nawyki zawodowe.

### **Planowanie kariery edukacyjno-zawodowej jako jedna z determinant sukcesu zawodowego – sprawozdanie z badań<sup>2</sup>**

W artykule przyjęto, że główną determinantą sukcesu zawodowego jest planowanie kariery edukacyjno-zawodowej. W celu weryfikacji tej tezy zostały przeprowadzone stosowne badania. Badania te przeprowadzono w lutym 2012 i 2015 roku na terenie województwa podkarpackiego. Badaniami zostało objętych 120 osób w różnym wieku, pracujących w różnych branżach i na różnych stanowiskach.

Badania przeprowadzono za pomocą Internetu i poprzez bezpośredni kontakt z respondentami. Celem i jednocześnie problemem głównym podjętych badań było ustalenie, na ile planowanie kariery edukacyjno-zawodowej i realizacja tych planów wpływa na zadowolenie z pracy i sukces zawodowy jednostki? Problem główny posłużył nam do sformułowania kilku problemów szczegółowych, a mianowicie:

1. Jakie są oblicza sukcesu zawodowego według badanych oraz jaka jest samoocena ich osiągnięć zawodowych?
2. Jakie są uwarunkowania sukcesów zawodowych?
3. Jakie inne czynniki decydują o sukcesie zawodowym i poziomie jego odczuwania (płeć, wiek, wykształcenie, miejsce zamieszkania/pracy, rodzaj wykonywanej pracy, zajmowane stanowisko)?
4. Czy udział w zajęciach z poradnictwa zawodowego ma wpływ na przyszły sukces zawodowy jednostki?
5. Czy badani w dalszym ciągu planują swoją karierę zawodową?

### **Charakterystyka badanej próby**

Badaniami zostały objęte osoby z terenu województwa podkarpackiego, z powiatów: rzeszowski, dębicki, jasielski, kolbuszowski, leżajski, łańcucki,

<sup>2</sup> Część badań została przeprowadzona w ramach seminarium licencjackiego. Ich współautorką jest studentka pedagogiki pracy i doradztwa zawodowego Anna Oleszko.

strzyżowski i stalowowolski. W badaniach uczestniczyło 120 osób (54 kobiety i 56 mężczyzn) w wieku od 21 do 64 lat. Najliczniejszą grupę (42 osoby, 35%) stanowiły osoby młode znajdujące się w przedziale wiekowym 25–30 lat (tab. 1).

**Tabela 1. Badani według płci i wieku**

Wiek badanych	Płeć badanych				Ogółem	
	Kobiety		Mężczyźni		Liczba	%
	Liczba	%	Liczba	%		
21–24	8	7	6	5	14	12
25–30	16	13	26	22	42	35
31–44	16	13	14	12	30	25
45–64	14	12	20	17	34	29
Ogółem	54	45	66	56	120	100

Źródło: opracowanie własne.

Grupa badanych charakteryzowała się zróżnicowanym wykształceniem. Najliczniej byli reprezentowani absolwenci różnych kierunków studiów wyższych – 45% i szkół ponadgimnazjalnych – 30% (tab. 2). Badana grupa była zróżnicowana nie tylko pod względem płci i wieku, ale także pod względem poziomu wykształcenia (tab. 2), miejsca zamieszkania (tab. 3), stażu pracy (tab. 4), miejsca pracy (tab. 5) oraz zajmowanego stanowiska (tab. 6).

**Tabela 2. Poziom wykształcenia badanych**

Wykształcenie	Liczba (L = 120)	%
Średnie	36	30
Średnie techniczne	6	5
Pomaturalne	6	5
Zawodowe	18	15
Wyższe	54	45
Ogółem	120	100

Źródło: opracowanie własne.

W badaniach uczestniczyły osoby mieszkające zarówno na wsi, jak i w mniejszych bądź większych miastach. Najwięcej – 35% – to mieszkańcy wsi. Z kolei jeśli chodzi o ośrodki miejskie, to najwięcej (30%) wskazało miasto średniej wielkości (25–100 tys. mieszk.) jako miejsce swojego zamieszkania.

**Tabela 3. Miejsce zamieszkania badanych**

Miejsce zamieszkania	Liczba (L = 120)	%
Wieś	42	35
Miasto do 25 tys.	22	18
Miasto 25-100 tys.	36	30
Miasto powyżej 100 tys.	20	17
Ogółem	120	100

Źródło: opracowanie własne.

Staż pracy respondentów jest zróżnicowany i w większości przypadków jest wprost proporcjonalny do ich wieku. Najwięcej osób (52) pracuje krócej niż 5 lat. Drugą dużą grupę stanowią osoby pracujące dłużej niż 10 lat – 38%. Najmniej liczna grupa posiada staż pracy 5÷10 lat.

**Tabela 4. Staż pracy badanych**

Staż pracy	Liczba (L=120)	%
Do 5 lat	52	43
5–10 lat	22	18
10 lat i więcej	46	38
Ogółem	120	100

Źródło: opracowanie własne.

Badani są zatrudnieni w różnych przedsiębiorstwach, instytucjach publicznych i prywatnych (tab. 5).

**Tabela 5. Miejsce pracy badanych**

Miejsce pracy	Liczba badanych	%
Usługi	34	28
Urzędy administracji państwowej i publicznej	20	17
Zakłady produkcyjne	20	17
Placówki oświatowe	18	15
Handel	16	13
Własna działalność gospodarcza	8	6
Służba zdrowia	2	2
Finanse i bankowość	2	2
Ogółem	120	100

Źródło: opracowanie własne.

Najwięcej pracuje w usługach (28%), a następnie w urzędach administracji państwowej i publicznej (17%) oraz w zakładach produkcyjnych (17%). Respondenci zajmują różne stanowiska w swoich zakładach pracy. Połowa pracuje na stanowiskach specjalistycznych. Są to osoby, które ukończyły studia wyższe i posiadają co najmniej kilkuletnie doświadczenie zawodowe. Pracownicy z niższymi kwalifikacjami zajmują stanowiska szeregowo – 36%. Stanowiska kierownicze udało się objąć 12 badanym (tab. 6).

**Tabela 6. Stanowiska pracy badanych**

Stanowisko	Kobiety		Mężczyźni		Liczba badanych	%
	Liczba	%	Liczba	%		
Zarząd/dyrekcja	2	2	2	2	4	4
Kierownicze	4	3	8	7	12	10
Specjalistyczne	26	22	34	28	60	50
Szeregowo	22	18	22	18	44	36
Ogółem	54	45	66	55	120	100

Źródło: opracowanie własne.

### **Samoocena sukcesu zawodowego oraz różne oblicza sukcesu**

Zapytani o swoje największe osiągnięcia zawodowe wskazywali różne ich rodzaje. Najwięcej osób jako swój sukces uznało podwyżkę (27%) i satysfakcję z dobrze wykonywanej pracy (26%). Duża grupa – 24 osoby – nie odniosła, w swojej opinii, osiągnięć w pracy (tab. 7).

**Tabela 7. Osiągnięcia zawodowe badanych**

Osiągnięcia	Liczba * (L=120)	%
Podwyżka	54	27
Satysfakcja z dobrze wykonywanej pracy	52	26
Awans	36	18
Zrealizowany projekt	20	10
Brak osiągnięć	24	12

\* Badani mogli wskazać więcej niż jedną odpowiedź.

Źródło: opracowanie własne.

Osiągnięcia zawodowe to istotny czynnik sukcesu zawodowego pracownika. Warto jednak pamiętać, że sukces jest pojęciem, które może mieć wiele znaczeń

i jest różnie postrzegany i rozumiany przez poszczególnych pracowników. Potwierdziły to przeprowadzone badania, które wskazują, że pojęciu sukcesu respondenci przypisali różne skojarzenia, a mianowicie: sukces to zadowolenie z pracy (15%), sukces to spełnienie marzeń zawodowych i osobistych (10%), sukces to realizacja celu (8%), sukces to stabilizacja i awans zawodowy (7%) itd. Wszystkie odpowiedzi przedstawiono w poniższej tabeli.

**Tabela 8. Oblicza sukcesu zawodowego według badanych**

Wskaźniki sukcesu	Liczba badanych	%
Zadowolenie z pracy	18	15
Spełnienie marzeń zawodowych i osobistych	12	10
Realizacja celu	10	8
Awans zawodowy	8	7
Stabilizacja	8	7
Udane życie rodzinne	6	5
Zapewnienie rodzinie wysokiego poziomu życia	6	5
Rozwój zawodowy i realizowanie siebie	6	5
Godne, szczęśliwe życie	4	3
Spokój i dobrobyt	4	3
Interesująca praca i dobre wynagrodzenie	4	3
Zaspokojenie potrzeb	4	3
Docenianie pracy przez przełożonych	2	2
Brak odpowiedzi	20	17
Ogółem	120	100

Źródło: opracowanie własne.

Uzyskane wyniki pozwalają wnioskować, że dla współczesnych młodych pracowników sukces zawodowy nie musi oznaczać awansu zawodowego, wysokich zarobków i wysokiego prestiżu społecznego. Sukces w odczuciu największej liczby badanych, to po prostu zadowolenie z wykonywanej pracy. Zatem można domniemywać, że wśród obecnych młodych pracowników rozwija się nowe pojęcie sukcesu, odbiegające znacznie od dotychczasowych opinii na ten temat, zgodnie z którymi sukces zawodowy kojarzył się z wysokimi osiągnięciami w pracy zawodowej, otwierającymi drogę do awansu pionowego i znacznych zarobków.

### **Cechy, umiejętności i czynniki sprzyjające sukcesom zawodowym**

Sukces zawodowy, jak już we wstępie wspomniano, zależy od różnych czynników. Pomimo tego, że sukces może mieć różne oblicza (tab. 8), to nie ulega wątpliwości, że nie każdy pracownik posiada cechy i umiejętności sprzyjające w tym zakresie. W grupie badanych za ludzi sukcesu uznało się nieco powyżej 50% ankietowanych (64 osoby).

Z kolei zapytani o cechy, umiejętności i czynniki sprzyjające sukcesom zawodowym na pierwszym miejscu respondenci wskazali kompetencje i pracowitość (67%). Uznano także duże znaczenie takich cech, jak kreatywność i przedsiębiorczość (52%) oraz umiejętności komunikacyjne (48%). Bardzo istotnym czynnikiem w opinii badanych jest wykonywanie pracy zgodnej z własnymi zainteresowaniami (61%). Podkreślono również znaczenie planowania kariery zawodowej (35%), ale uzyskany wynik wskazuje, że badani traktują ten czynnik jako mniej istotny (tab. 9).

**Tabela 9. Cechy, umiejętności i czynniki sprzyjające sukcesom zawodowym**

Cechy i umiejętności	Liczba* (L = 120)	%
Kompetencje	80	67
Pracowitość	80	67
Praca zgodna z zainteresowaniami	74	61
Kreatywność	62	52
Przedsiębiorczość	62	52
Umiejętności komunikacyjne	58	48
Odporność na stres	44	37
Planowanie kariery	42	35
Autoprezentacja	30	25
Kontrolowanie emocji	28	23
Talent	20	17

\* Badani mogli wskazać więcej niż jedną odpowiedź.

Źródło: opracowanie własne.

### **Sukces zawodowy jako kategoria obiektywna i subiektywna, poziom odczuwania sukcesu zawodowego**

Analiza literatury przedmiotu, jak również powyższe analizy wykazały, że sukces zawodowy ma różne oblicza i różne uwarunkowania.

Mając na uwadze znaczenie odczuwania sukcesu zawodowego jako czynnika motywującego do lepszej pracy oraz jednego z ważniejszych czynników jakości życia, w badaniach określono również poziom tej zmiennej (zob. tab. 10). Poziom ten ujęty został w cztery kategorie: niski, przeciętny, wysoki i bardzo wysoki.

**Tabela 10. Poziom samooceny sukcesu zawodowego badanych**

Lp.	Poziom samooceny	Liczba	%
1	Niski	21	17,5
2	Przeciętny	48	40,0
3	Wysoki	34	28,3
4	Bardzo wysoki	17	14,2
Ogółem		120	100

Źródło: opracowanie własne.

Analiza zebranego materiału empirycznego wskazuje, że poziom odczuwania sukcesu zawodowego badanych jest wysoce zróżnicowany. Rozkład tej zmiennej zbliżony jest do rozkładu normalnego, niemniej jest to rozkład wyraźnie lewoskośny, co oznacza, że większość badanych stosunkowo nisko ocenia poziom własnego sukcesu zawodowego.

Otrzymane wyniki wskazują, że istnieje potrzeba wychowania do oceny i odczuwania sukcesu zawodowego. Miejscem takiego wychowania może być szkoła i zajęcia przygotowujące do podjęcia decyzji edukacyjno-zawodowej.

### **Udział w zajęciach przygotowujących do podjęcia decyzji edukacyjno-zawodowej**

Młodzież podejmująca decyzje edukacyjno-zawodowe nie jest jeszcze emocjonalnie i społecznie dojrzała, aby podjąć je samodzielnie, bez wcześniejszego przygotowania. Stąd też podkreśla się duże znaczenie poradnictwa zawodowego. Jego właściwa realizacja powinna wyposażyć uczniów w wiedzę na temat swoich predyspozycji zawodowych, zawodów i rynku pracy, jak również rozwinąć umiejętności niezbędne na współczesnym rynku pracy.

Poniższa tabela wskazuje formy zajęć z poradnictwa zawodowego oferowane przez szkoły, do których uczęszczali badani. Najczęściej były to lekcje wychowawcze poświęcone problematyce zawodów i rynku pracy (18%), jak również wycieczki na targi edukacyjne i udział w dniach otwartych szkół wyższych (17%). Niestety aż 37% badanych szkoła nie stworzyła możliwości udziału w takich zajęciach.

**Tabela 11. Formy zajęć z poradnictwa zawodowego oferowane przez szkołę**

Rodzaj zajęć	Liczba* (L = 120)	%
Lekcje wychowawcze na temat zawodów i rynku pracy	22	18
Wycieczki na targi edukacyjne i dni otwarte szkół wyższych	20	17
Warsztaty z pedagogiem	14	12
Spotkania z doradcą zawodowym	12	10
Treningi umiejętności	10	8
Koła zainteresowań	6	5
Wycieczki na targi pracy	2	2
Brak takich zajęć	44	37

\* Badani mogli wskazać więcej niż jedną odpowiedź.

Źródło: opracowanie własne.

Ważnymi umiejętnościami, które szkoła powinna rozwijać, są umiejętności planowania i podejmowania decyzji. Przydają się one w każdym okresie życia. Wyniki badań wskazują jednak, że udział w takich zajęciach nie należy do częstych. W naszym przypadku potwierdziło go jedynie 25% respondentów. Zdobyte umiejętności posłużyły 60% uczestników do zaplanowania własnej kariery edukacyjno-zawodowej. Zdecydowana większość, bo aż 75% nie uczestniczyło w zajęciach, na których mogliby się nauczyć planowania i podejmowania decyzji. Jednakże, pomimo braku odpowiedniej wiedzy i umiejętności w tym zakresie, 36% zdecydowało się zaplanować własną karierę. Można zatem wnioskować, że prowadzenie przez szkołę tego typu zajęć ma pozytywny wpływ na kształtowanie właściwych postaw młodzieży szkolnej wobec własnej kariery zawodowej i daje im podstawy do jej zaplanowania.

**Tabela 12. Uczestnictwo w zajęciach rozwijających umiejętności planowania a planowanie własnej kariery edukacyjno-zawodowej**

		Liczba (L = 120)			%
Uczestnictwo w zajęciach	Liczba	%	Osoby planujące własną karierę	18	60
	30	25	Osoby nieplanujące kariery	12	40
Brak uczestnictwa w zajęciach	Liczba	%	Osoby planujące własną karierę	32	36
	90	75	Osoby nieplanujące kariery	58	64
Ogółem	120	100	Ogółem	120	

Źródło: opracowanie własne.

### **Podjęte w szkole plany edukacyjno-zawodowe a praca w wymarzonym zawodzie i zadowolenie z rozwoju własnej kariery zawodowej**

Wyniki badań prowadzonych w różnych krajach jednoznacznie wskazują, że planowanie zwiększa szansę na sukces zawodowy jednostki prawie o 90%. Czy w Polsce jest podobnie?

W grupie naszych badanych 50 osób (42%) zaplanowało jeszcze w szkole swoją przyszłość edukacyjno-zawodową, co należy uznać za efekt właściwie realizowanego przez placówkę poradnictwa zawodowego. Bardzo ważną kwestią staje się sprawdzenie, na ile te plany udało się zrealizować. Badani zostali poproszeni o odpowiedź na pytania: Czy pracują w wymarzonym zawodzie i czy są zadowoleni z dotychczasowego rozwoju swojej kariery zawodowej? Uzyskane wyniki prezentuje poniższa tabela.



**Tabela 13. Zgodność wykonywanej pracy z wcześniejszymi planami oraz poziom zadowolenia z rozwoju własnej kariery zawodowej**

	Praca w wymarzonym zawodzie		Zadowolenie z rozwoju kariery	
	Liczba (L= 50)	%	Liczba (L = 50)	%
Tak	41	82	30	60
Nie	9	18	20	40
Ogółem	50	100	50	100

Źródło: opracowanie własne.

Badania potwierdziły, że planowanie jest istotnym czynnikiem motywującym jednostkę do działania i nadającym temu działaniu jednoznaczny kierunek. W 50-osobowej grupie osób, które zaplanowały swoją przyszłość, prawie wszystkim (82%) udało się te plany zrealizować i podjąć pracę w wymarzonym zawodzie. Większość (60%) jest także zadowolona z dotychczasowego rozwoju własnej kariery zawodowej (tab. 14).

**Tabela 14. Planowanie kariery a sukces zawodowy w opinii badanych**

Planowanie a sukces zawodowy	Liczba (L = 120)	%
Osoby planujące karierę i uważające, że ma to wpływ na odnoszone sukcesy	52	43
Osoby planujące karierę i twierdzące, że nie ma to wpływu na odnoszenie sukcesów	12	10
Osoby nieplanujące kariery, ale twierdzące, że planowanie pomaga w osiągnięciu sukcesów	42	35
Osoby nieplanujące kariery i twierdzące, że nie ma to wpływu na odnoszone sukcesy	14	12

Źródło: opracowanie własne.

Wszystkie osoby, które w trakcie edukacji w szkole stworzyły plany rozwoju własnej kariery zawodowej (50 osób), robią to nadal. Grupa osób planujących poszerzyła się jeszcze o dodatkowych 14 osób, które dopiero w trakcie zatrudnienia zaczęły planować swój dalszy rozwój zawodowy. 43% osób planujących własną karierę zawodową i 35% osób nieplanujących (łącznie 78% badanych) uważa, że planowanie ma wpływ na odnoszone sukcesy zawodowe (porównaj tab. 9).

## Uwarunkowania samooceny poziomu sukcesu zawodowego

Sukces zawodowy, szczególnie jego samoocena, którą można uznać za tożsamą z jego subiektywnym odczuciem, uwarunkowana jest wieloczynnikowo. Głównymi czynnikami warunkującymi poziom tej zmiennej są: płeć, wiek, wykształcenie, rodzaj wykonywanej pracy i zajmowane stanowisko oraz miejsce zamieszkania. Weryfikacji hipotezy o współzależności wyróżnionych zmiennych dokonano za pomocą testu niezależności Chi-kwadrat, natomiast siłę stwierdzonej zależności określono wielkością współczynnika C Pearsona.

Dane empiryczne odnośnie do zależności poziomu odczuwania sukcesu zawodowego i płci zawiera poniższa tabela.

**Tabela 15. Płeć a poziom samooceny sukcesu zawodowego**

Płeć	Poziom samooceny				Ogółem
	niski	przeciętny	wysoki	bardzo wysoki	
Kobieta	6	17	19	12	54
Mężczyzna	15	31	16	5	66
Ogółem	21	48	34	17	120

Źródło: opracowanie własne.

Na podstawie danych empirycznych zawartych w tabeli 11 po dokonaniu stosownych podstawień i obliczeń okazało się, że  $\chi^2 = 11,145 > \chi_{\alpha}^2 = 9,348$  przy  $\alpha = 0,025$  i  $df = 3$ . Oznacza to statystycznie istotny związek pomiędzy analizowanymi zmiennymi. Można zatem przyjąć, iż płeć badanych jest zmienną różnicującą i znacząco warunkującą poziom odczuwania sukcesu zawodowego. Kobietom łatwiej przychodzi dostrzec i docenić sukces zawodowy niż mężczyznom. Siła stwierdzonej zależności kształtuje się na poziomie przeciętnym, bowiem  $C_{kor} = 0,371$ .

Prawidłowość tę można wyjaśnić m.in. tym, że kobiety są bardziej emocjonalne, mężczyźni zaś z natury są bardziej racjonalni, preferują postawę stoicką i nie angażują emocji w swoje życie zawodowe. Pracę traktują w sposób zadaniowy i jedynie wyraźne efekty mogą przekonać ich o własnym sukcesie. Na nietypowe zjawisko związane z dążeniem do sukcesu i jego odczuwaniem przez kobiety wskazują wyniki badań prowadzonych przez Matinę Horner w latach 70. XX wieku. Wskazują one, że kobiety nastawione na osiągnięcia znajdują się w specyficznej konfliktowej sytuacji – z jednej strony są one wspólnie ze „społeczeństwem męskim” zachęcane do współzawodnictwa i sukcesów, ponieważ jednak osiągnięcie sukcesu przez kobietę często przynosi także ujemne następstwa – na przykład określana jest ona jako „mało kobieca” lub jest odrzucana społecznie – przeto

kobiety są także motywowane, by nie odnosić sukcesów. Wywołuje to u dużej grupy kobiet (ponad 65%) lęk przed większym sukcesem i zadowalanie się nawet niewielkim przejawem własnego sukcesu (Zimbardo 1997, s. 544).

Kolejną zmienną, którą uwzględniono w badaniach, był wiek badanych. Dane empiryczne odnośnie do współzależności wieku i poziomu samooceny sukcesu zawodowego zawiera poniższa tabela.

**Tabela 16. Wiek a poziom samooceny sukcesu zawodowego**

Wiek	Poziom samooceny				Ogółem
	niski	przeciętny	wysoki	Bardzo wysoki	
45–64	3	8	14	9	34
31–44	5	11	9	5	30
25–30	13	19	7	3	42
21–24	–	10	4	–	14
Ogółem	21	48	34	17	120

Źródło: opracowanie własne.

Analiza ilościowa i jakościowa zebranego materiału empirycznego wskazuje na wyraźną współzależność wyróżnionych zmiennych:  $\chi^2 = 23,839 > \chi_{\alpha}^2 = 23,589$  przy  $\alpha = 0,005$  i  $df = 9$ . Oznacza to, iż można przyjąć, że wiek badanych również jest zmienną różnicującą i znacząco warunkującą poziom odczuwania sukcesu zawodowego. Wraz z wiekiem rośnie poczucie sukcesu zawodowego. Siła stwierdzonej zależności kształtuje się na poziomie przeciętnym, bowiem  $C_{kor} = 0,470$ . Z kolei prawidłowość tę można wyjaśnić tym, że sukces jest następstwem umiejętności, wiedzy, włożonego wysiłku, doświadczenia, a także szczęścia (Kanarski 2002). Wraz z wiekiem ich zasoby powiększają się. Zwiększają się więc także potencjalne szanse na sukces zawodowy. Poziom jego odczuwania jest także większy niż na początku kariery zawodowej. Największe możliwości w tym zakresie, zgodnie z teorią D. Supera, mamy w wieku 25–45 lat.

Istnieją przesłanki, aby domniemywać, że wykształcenie jest także istotnym czynnikiem warunkującym poziom odczuwania sukcesu zawodowego (tab. 21).

**Tabela 17. Wykształcenie a poziom samooceny sukcesu zawodowego**

Wykształcenie	Poziom samooceny				Ogółem
	niski	przeciętny	wysoki	bardzo wysoki	
Wyższe	10	14	19	11	54
Pomaturalne		1	2	3	6
Średni. techn.		3	1	2	6
Średnie	7	21	7	1	36
Zasadnicze zawodowe	4	9	5	–	18
Ogółem	21	48	34	17	120

Źródło: opracowanie własne.

Analiza ilościowa i jakościowa uzyskanych w tym zakresie danych wskazuje na wyraźną współzależność wyróżnionych zmiennych. Okazało się bowiem, że  $\chi^2 = 40,813 > \chi_{\alpha}^2 = 28,299$  przy  $\alpha = 0,005$  i  $df = 12$ . Oznacza to, iż można przyjąć, że wykształcenie badanych również jest zmienną różnicującą i znacząco warunkującą poziom odczuwania sukcesu zawodowego. Należy stwierdzić, że wraz ze wzrostem wykształcenia rośnie poczucie sukcesu zawodowego. Siła stwierdzonej zależności kształtuje się na poziomie wysokim, bowiem  $C_{kor} = 0,582$ . Można to wyjaśnić między innymi tym, że osoby o wykształceniu zasadniczym zawodowym czy też średnim pracę zawodową traktują w sposób instrumentalny. Stanowi ona dla nich głównie sposób na zdobycie środków materialnych na utrzymanie. Osoby o wyższym wykształceniu z wykonywaniem pracy zawodowej wiążą jeszcze inne potrzeby, jak potrzeba afiliacji, aprobaty społecznej, potrzeba uznania. Zaspokajanie tych potrzeb na odpowiednim poziomie jest podstawą dobrej/bardzo dobrej samooceny w zakresie sukcesu zawodowego.

Wysokie kwalifikacje zawodowe wzbogacane, wraz z wiekiem, doświadczeniem zawodowym dają szansę na awans pionowy. Po dokonaniu obliczeń okazało się, że:  $\chi^2 = 40,206 > \chi_{\alpha}^2 = 23,589$  przy  $\alpha = 0,005$  i  $df = 9$ . Istnieje więc zależność istotna pomiędzy zmiennymi, wskazująca, że im wyższe stanowisko tym wyższe poczucie sukcesu. Dodatkowo, przy  $C = 0,578$ , jest to zależność wysoka. Zajmowanie wysokiego stanowiska w strukturze przedsiębiorstwa (np. prezesa, członka zarządu) powoduje wysoki poziom odczuwania sukcesu zawodowego (tab. 18).

**Tabela 18. Zajmowane stanowisko a poziom samooceny sukcesu zawodowego**

Stanowisko	Poziom samooceny				Ogółem
	niski	przeciętny	wysoki	bardzo wysoki	
Zarząd	-	-	2	2	4
Kierownicze	-	2	4	6	12
Zarząd Specjalistyczne	14	17	20	9	60
Szeregowie	7	29	8	-	44
Ogółem	21	48	34	17	120

Źródło: opracowanie własne.

Na podstawie dokonanych analiz można zatem stwierdzić, że postawiona hipoteza mówiąca o istniejących zależnościach pomiędzy poziomem samooceny sukcesu zawodowego a płcią, wiekiem, stażem pracy, wykształceniem, zajmowanym stanowiskiem i miejscem zamieszkania potwierdziła się częściowo. Wykazano istnienie zależności pomiędzy poziomem odczuwania sukcesu zawodowego a płcią, wiekiem, wykształceniem i zajmowanym stanowiskiem. Szczególnymi predyktorami w tym zakresie są wykształcenie i zajmowane stanowisko. Nie wykazano zaś istotnej zależności pomiędzy stażem i rodzajem wykonywanej pracy oraz miejscem zamieszkania a poziomem odczuwania (samooceny) sukcesu zawodowego.

## Wnioski i dyskusja wyników

Podstawowym problemem badawczym, z którym były związane przeprowadzone badania, była odpowiedź na pytanie na ile planowanie kariery edukacyjno-zawodowej i realizacja tych planów wpływa na zadowolenie z pracy i sukces zawodowy jednostki? Uzyskane wyniki badań pozwoliły na stwierdzenie, że planowanie kariery zawodowej umożliwia podjęcie pracy w wymarzonym zawodzie i przyczynia się do osiągnięcia sukcesów zawodowych. Jednakże czynnik ten nie został uznany jako najważniejsza determinanta w tym zakresie. Pierwszeństwo bowiem przyznano takim cechom, umiejętnościom i czynnikom, jak: kompetencje, pracowitość, wykonywanie pracy zgodnej z zainteresowaniami, kreatywność, przedsiębiorczość, umiejętności komunikacyjne i odporność na stres.

Ważną informacją płynącą z badań jest również to, że młodzi ludzie różnie postrzegają sukces zawodowy. Dla większości z nich nie oznacza on awansu zawodowego, wysokich zarobków i wysokiego prestiżu społecznego, lecz po prostu zadowolenie z wykonywanej pracy. Stwierdzono także, że poziom odczuwania sukcesu zawodowego jest zależny od płci, wieku, wykształcenia i zajmowanego stanowiska.

Psychologiczne uwarunkowania sukcesów zawodowych stały się przedmiotem zainteresowań badawczych Małgorzaty Siekańskiej (Siekańska 2004)<sup>3</sup>. Badaczka doszła do cennych wniosków, które korespondują z naszymi wnioskami badawczymi. Według autorki osoby odnoszące sukcesy zawodowe są bardziej zadowolone z pracy niż osoby niemające osiągnięć. W przypadku osób z osiągnięciami duże znaczenie ma to, iż wykonywana przez nich praca jest zgodna z ich zainteresowaniami, a decyzja o wyborze zawodu podejmowana jest w sposób świadomy i przemyślany. Siekańska stwierdziła ponadto, że respondenci nie kojarzą sukcesu z gromadzeniem dóbr materialnych. Sukces definiowany jest przez nich bardzo subiektywnie, tzn. jako zadowolenie z tego, co się robi i co się robiło (Siekańska 2004).

Kolejnych, interesujących wniosków (zgodnych z naszymi) dotyczących tym razem sukcesu życiowego i jego determinant dostarczają badania przeprowadzone w 2013 roku przez pracowników Akademii Leona Koźmińskiego i Centrum Badania Opinii Społecznej<sup>4</sup>. Badacze poszukiwali odpowiedzi na pytanie: Czym według Polaków jest sukces?

Uzyskane przez zespół wyniki wskazują, że ponad połowa Polaków ma poczucie, że co najmniej w znacznej mierze osiągnęła życiowy sukces. Opinia na ten temat w dużym stopniu zależy od tego, jak definiowany jest „sukces życiowy”. Najczęściej osiągają sukces osoby, które uważają, że decyduje o nim udane życie

<sup>3</sup> Przebadano 180 osób: 62 osoby z osiągnięciami naukowymi, 51 osób z osiągnięciami biznesowymi oraz 67 osób bez osiągnięć (grupa kontrolna). Średnia wieku wynosiła 30 lat. Badani mieli przynajmniej trzyletni staż pracy i wykształcenie co najmniej średnie ogólnokształcące.

<sup>4</sup> Badania przeprowadzono na liczącej 1227 osób reprezentatywnej próbie losowej dorosłych mieszkańców Polski.

rodzinne i dobra praca. Stosunkowo rzadko osiągają w swym mniemaniu życiowy sukces ci, którzy za jego kryterium uważają dobre warunki materialne. Albo więc trudno jest w Polsce osiągnąć dobre warunki materialne, albo osoby traktujące te warunki jako miernik życiowego sukcesu mają pod tym względem wysokie i przez to trudne do zaspokojenia aspiracje.

Osiągnięcie życiowego sukcesu częściej deklarują kobiety niż mężczyźni oraz osoby starsze, które zakończyły działalność zawodową, odchowwały dzieci, oczekiwały się wnuków i na ogół mają już za sobą życiowe osiągnięcia, jakkolwiek byłyby one definiowane. Niebagatelny wpływ na poczucie sukcesu ma również wykształcenie. Mimo że samo wykształcenie zastanawiająco rzadko uważane jest za kryterium sukcesu życiowego, im jest ono wyższe, tym silniejsze poczucie sukcesu (Komunikat z badań 2013).

Można zatem stwierdzić, że zarówno o sukcesie zawodowym, jak i sukcesie życiowym decyduje wiele czynników. Należy do nich m.in. planowanie kariery zawodowej. Nie jest ono jednak najważniejszym czynnikiem determinującym sukces zawodowy, zwłaszcza w warunkach ciągłych zmian na rynku pracy.

## Bibliografia

1. Albińska P. (2008), *Komu talent komu...? Talenty na rynku pracy – pilnie poszukiwane niejednoznacznie rozumiane*, [w:] R. Gerlach (red.), *Wybrane problemy pedagogiki pracy w aspekcie przygotowania do zatrudnienia*, Wyd. Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz.
2. Antoń R. (2007), *Planowanie celów*, [w:] Grądział E. (red.), *Jak odnieść sukces w kontaktach zawodowych*, Wyd. Polska Giełda Pracy, Rzeszów.
3. Budnikowski A., Dąbrowski D., Gašior U., Macioł S. (2012), *Pracodawcy o poszukiwanych kompetencjach i kwalifikacjach absolwentów uczelni – wyniki badania*, „E-Mentor”, nr 4 (46).
4. Borkowska S. (red), (2005), *Zarządzanie talentami*, IPiSS, Warszawa.
5. Dawid-Sawicka M. (2013), *Czego pracodawcy oczekują od absolwentów*, „Dyrektor Szkoły. Miesięcznik kierowniczej kadry oświatowej”, nr 12 (240).
6. Figel J. (2007), *Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie*, Urząd Oficjalnych Publikacji Wspólnot Europejskich, Luksemburg.
7. Giddens A. (2001), *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
8. Herr E.L., Cramer S.H. (2003), *Planowanie kariery zawodowej – część 2*, Ministerstwo Gospodarki, Pracy i Polityki Społecznej, Warszawa.
9. Jabłoński M. (2015), *Istota, funkcje i praktyki zarządzania talentami pracowniczym*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Bankowej w Poznaniu”, t. 60, nr 3.
10. Jesień M. (2007), *Pierwsze wrażenie i autoprezentacja*, [w:] E. Grądział (red.), *Jak odnieść sukces w kontaktach zawodowych*, Wyd. Polska Giełda Pracy, Rzeszów.
11. Jóskowiak, P. (2006), *8 sekretów sukcesu Napoleona Hilla*, Wyd. Złote Myśli, Gliwice.
12. Kanarski L. (red.), (2002), *Teoria i praktyka przywództwa wobec wyzwań edukacyjnych*, AON, Warszawa.
13. Kelly-Plate J., Volz-Patton R. (1998), *Zaplanuj karierę*, Wyd. Fundacja Gospodarcza NSZZ “Solidarność”, Gdańsk.

14. Kupczyk T. (2009), *Kobiety w zarządzaniu i czynniki ich sukcesów*, Wyższa Szkoła Handlowa, Wrocław.
15. Lenart J. (2011), *Talent nadal wartością do zagospodarowania w procesie budowania kariery*, [w:] Denek K., Kamińska K., Kojs W., Oleśniewicz P. (red.), *Edukacja jutra w kontekście wyzwań współczesności*, Oficyna Wydawnicza Humanista, Sosnowiec.
16. Komunikat z badań pt. *Sukces życiowy i jego determinanty*, [https://www.kozminski.edu.pl/fileadmin/wspolne\\_elementy/Dokumenty/Raporty\\_ALK-CBOS/K089\\_13\\_sukces\\_zyciowy.pdf](https://www.kozminski.edu.pl/fileadmin/wspolne_elementy/Dokumenty/Raporty_ALK-CBOS/K089_13_sukces_zyciowy.pdf) (dostęp 13. 01. 2018).
17. Nęcka E. (2001), *Psychologia twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
18. Perleth CH., Schatz T., Gast-Gampe M. (2003), *Jak odkrywać i rozwijać uzdolnienia u dzieci*, Wydawnictwo Lekarskie PZWL, Warszawa.
19. Piotrowski E. (2010), *Wczesne rozpoznawanie uzdolnień dzieci jako warunek ich właściwego rozwoju*, [w:] Denek K., Kamińska A., Kojs W., Oleśniewicz P. (red.), *Edukacja jutra. Proces kształcenia i jego uczestnicy*, Wyd. Wyższej Szkoły „Humanitas”, Sosnowiec.
20. Poczowski A. (red.), (2008), *Zarządzanie talentami w organizacji*, Oficyna Wolters Kluwer Business, Kraków.
21. Siekańska M. (2004), *Psychologiczne uwarunkowania sukcesów zawodowych*, „Przeгляд Psychologiczny”, Tom 47, nr 3.
22. „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Bankowej w Poznaniu” (2015), t. 60, nr 3.
23. Zimbardo P.G., przy współdziałaniu Rucha F.L. (1997), *Psychologia i życie*, Wydawnictwo Naukowe PWN.

### **Career planning as one of the determinants of professional success**

**Key words:** professional success, career success determinants, key competences, career counseling.

**Abstract:** The modern man strives to achieve success in various areas of their life. For majority it is professional success which counts most, since it largely determines the quality of life of an individual and their family. Therefore, the widespread interest concerning issues connected with professional success and its determinants, especially among the young.

This article aims to present these determinants, with a particular focus on the analysis of one of them, i.e. planning one's own career. For this purpose, the author uses the results of her own research conducted in a group of 120 professionals to find the answer to the following questions; What is professional success? To what extent planning one's career is its determinant? The research was quantitative in its character and was based on the results of a questionnaire. The outcome proves that career planning is a crucial factor in professional development and can facilitate professional success. However, it is not an absolute determinant.

Dane do korespondencji:

**Dr hab. prof. UR Jolanta Lenart**

Uniwersytet Rzeszowski

Wydział Pedagogiczny

Katedra Pedagogiki Pracy i Andragogiki

e-mail: jolalenart@gmail.com





*Ewa Dębska*

## BYĆ CZŁOWIEKIEM SUKCESU – JAK PRASA PROMUJE SPEKTAKULARNĄ KARIERĘ?

**Słowa kluczowe:** kariera, biografia, sukces, neoliberalizm.

**Streszczenie:** W tekście autorka konstruuje jakościowy wzorzec kariery „spektakularny sukces” i konfrontuje go z karierą realizowaną w korporacji. Lokuje go w kulturze neoliberalnej i udowadnia, że miesięcznik zawiera ukryty przekaz ukierunkowany na wywieranie wpływu na decyzje dotyczące biografii zawodowej czytelnika.

We współczesnej literaturze poradoznawczej problematyka konstruowania drogi zawodowej jest dość często podejmowana zwłaszcza w kontekście modeli kariery. Wzory te realnie istniały w poprzednim uwarunkowaniu kulturowym. Wówczas również pojęcie kariery było różnie rozumiane. Z jednej strony niosło ze sobą konotację pozytywną, odnosiło się bowiem do człowieka, któremu udało się w życiu zrealizować plany. Z drugiej strony kariera utożsamiana była z karierowiczostwem. Nadawano jej wówczas pejoratywne znaczenie. Obecnie coraz częściej myśląc o karierze łączy się ją z odnoszeniem sukcesów w życiu. Ma ona więc charakter procesualny i podmiotowy. Kariera jest konstruowana przez jednostkę w trakcie jej całego życia, odnosi się do jej całej biografii<sup>1</sup>. Zakładam, że współczesny człowiek kształtuje swoją tożsamość, kopiując wzory propagowane przez media (Melosik 1998). Media bowiem kreują styl życia i wpływają na sposób myślenia o karierze. Celem niniejszego opracowania jest określenie: jaki model biografii zawodowej propaguje magazyn „Sukces”? Do analizy celowo wybrałam czasopismo, które w formie jawnego (nie ukrytego) przekazu kreuje styl życia. Podstawowym terminem naprowadzającym na określony sposób myślenia jest „sukces”. Ma on moc eksplikacyjną i kreuje w świadomości czytelnika obraz myślenia o rzeczywistości zawodowej. Po ten magazyn sięga osoba, która chce się dowiedzieć, jak osiągnąć w życiu sukces. Nawet jeśli tylko

<sup>1</sup> Przemiany w obszarach funkcjonowania zawodowego człowieka prowadzą do tworzenia różnych wzorów karier. Warto przywołać prace m.in.: D. Supera, J.P. Briscoe i D.T. Halla, A. Poczrowskiego, A. Kargulowej, E.L. Herr i S.H. Cramera, P. Bohdziewiczca. Cechą wspólną obecnych karier jest zanurzenie w biograficzności człowieka. Podejście to związane jest z całościowym poradnictwem i konstruowaniem kariery reprezentowanym m.in. przez M. Savickasa, J. Guicharda, M.E. Duarte.

z ciekawości chce poznać treści zawarte w tym miesięczniku, to legitymizuje ona oddziaływanie na jej światopogląd treści tekstów.

W okresie ostatnich trzech dekad w opisach biografii zawodowych uwzględnia się takie konteksty zewnętrzne jak: dynamiczne i wielokierunkowe zmiany, które swoim zasięgiem obejmują wszystkie sfery życia społecznego, nieustający postęp technologiczny, przyrost informacji i możliwość permanentnego dostępu do nich, płynność rzeczywistości przejawiająca się w tak dynamicznych zmianach, że trudno o ich zakorzenienie i uprawomocnienie, niepewność i ryzyko wynikające z braku jednoznaczności, zróżnicowanie myślenia i relatywizm sądów moralnych, ale również poszerzający się obszar wolności jednostki. Obszar ten z jednej strony tworzy jej szansę na indywidualizm, ale z drugiej stanowi obszar niepewności, z którym jednostka radzi sobie, szukając poza sobą wzorców dających jej poczucie bezpieczeństwa. Źródłem takich wzorców mogą być media. Wyznaczają one mody i kierunki działania całym społeczeństwu, ale też kreują potrzeby człowieka i popyt na określone dobra. Media w konsekwencji wzmacniają konsumpcjonizm (Piorunek 2013). Wymienione procesy określają współczesną rzeczywistość kulturową i narzucają sposób myślenia o karierze. Wymaga on uwzględnienia: wielokontekstowych aspektów życia człowieka, jego doświadczeń biograficznych, refleksyjnego konstruowania własnej kariery w perspektywie całościowej oraz brania przez niego odpowiedzialności za własne wybory. Współczesna kariera, poza sytuacją zawodową, odnosi się również do „dobrostanu psychicznego, który wynika z ekonomicznego i społecznego dostatku oraz z zadowolającej sytuacji rodzinnej” (Bańka 2007).

W niniejszym tekście interesuje mnie jakościowy wymiar kariery, jaki promuje magazyn „Sukces”. Istotne zatem są elementy, które konstruują tę karierę, a właściwie nadawane tym składnikom, przez narratorów, znaczenia. Przebieg drogi zawodowej ze względu na zmiany stanowisk, zakres obowiązków, treść pracy również jest ważny, jednak jego obiektywny wymiar w niniejszym tekście staje się kwestią drugorzędną. W tekście postaram się odpowiedzieć na następujące pytania: Jakie treści wysycają opis kariery? W jaki sposób jest ona przedstawiana? Odpowiedzi na te pytania staną się podstawą do dalszych rozważań poświęconych wątkom ukrytego wpływu na decyzje związane z życiem zawodowym czytelników. W literaturze przedmiotu brakuje empirycznego opracowania poświęconego wyłącznie analizie jakościowej kariery, którą na polskim rynku realizują osoby, które odniosły sukces.

### **Miesięcznik „Sukces” – krótka charakterystyka**

Wybrałam miesięcznik „Sukces” ze względu na jawny przekaz wartości. Osoba, która sięga po ten magazyn, zdaje sobie sprawę, że jest on kierowany do biznesmenów. Intencja autorów oraz przekaz są jasne i czytelne. Odbiorca ma prawo wyboru, może, ale nie musi się z nimi zgadzać, może postępować zgodnie z tym wzorem, ale nie musi. Podczas czytania między nadawcą o odbiorcą

tworzy się wspólnota. Ta wspólnota jednak niesie pewne niebezpieczeństwo. Jeśli czytelnik nie będzie czytał artykułów selektywnie, ze zrozumieniem, ulegnie manipulacji. Refleksyjny odbiorca powinien przyjąć informację, umieć odnieść ją do sytuacji ogólnej, porównać z własną wiedzą i doświadczeniem. W obecnych czasach refleksyjność chroni przez ukrytymi wpływami mediów. Niejawne, nieczytelne dla odbiorcy komunikaty utrudniają jednostce swobodę w świadomym dokonywaniu wyborów życiowych, zwłaszcza wówczas, kiedy periodyk kreuje określony styl życia.

Magazyn „Sukces” jest dodawany raz w miesiącu „w prenumeracie plus” do „Rzeczpospolitej”<sup>2</sup>. Analizie podałam magazyny z trzech lat: 2014, 2015, 2016. Te comiesięczne periodyki kierowane są do przedsiębiorców, osób pracujących w korporacjach, czyli „ludzi biznesu”. Magazyn składa się z 5 działów. W pierwszym z nich, zatytułowanym „Biznes”, zamieszczane są między innymi wywiady z osobami, które są znane i które odniosły sukces. Drugi dział „Kariera” zawiera artykuły odnoszące się do sytuacji, jakie mają miejsce w pracy. Znajdują się w nim wątki: jak poradzić sobie z depresją na stanowisku menedżera? jak utrzymać się na stanowisku – czyli jak funkcjonować w roli pracownika? Następny dział „Styl” promuje luksusowe gadzety. Pojawiają się tytuły typu „must have”, w których autorzy omawiają aktualne trendy modowe. W każdym numerze jest poddział poświęcony podróżom, czyli miejscom, które powinien poznać każdy czytelnik. Następny dział to „Kultura”. Składa się on z poddziałów takich jak: film, muzyka, książki/architektura. Przedstawiane są w nim filmy, które menedżer powinien obejrzeć, książki, które powinien przeczytać, muzyka, jakiej powinien słuchać oraz miejsca w Polsce, które powinien poznać. Magazyn kreuje modę, zaznajamia z nowymi trendami, wyjaśnia znaczenie nowych zjawisk w świecie biznesu. Tym sposobem wprowadza czytelnika w świat przedsiębiorczych ludzi i sprawia, że odbiorca czuje się członkiem wspólnoty biznesowej. Dostrzega się dbałość o szatę graficzną, interesujące zdjęcia, wysokiej jakości papier. W warstwie językowej uwagę zwracają metaforyczne tytuły artykułów oraz dominacja skrótowej, informacyjnej formy przekazu. Powyższe zabiegi sprawiają, że potencjalny czytelnik odnosi wrażenie, iż czasopismo jest przeznaczone dla osób, które dobrze zarabiają, cenią swój czas, żyją w świecie luksusu. Taki wygląd i układ tematyczny magazynu nie pozostawia wątpliwości, że kierowany jest on do osób, które mają wysokie aspiracje ekonomiczne.

Każdy wywiad ilustrują zdjęcia bohaterów w strojach tworzących ich zawodowy wizerunek. Żadna z osób udzielających wywiadu nie jest sfotografowana w sytuacji pozazawodowej takiej jak urlop czy inna forma wypoczynku. Takie ukazanie postaci wzmacnia siłę przekazu nastawionego na uwypuklenie jego

<sup>2</sup> Ten ogólnopolski dziennik, jak na swojej stronie internetowej piszą redaktorzy, w zeszłym roku (2014) uzyskał tytuł najbardziej opiniotwórczego medium dekady. Od 2013 roku dziennik „Rzeczpospolita” zmienił swoją formułę i występuje w formie jednego, ogólnopolskiego (a nie tak jak wcześniej warszawskiego i krajowego) wydania.

zawodowego dorobku. Na podstawie fotografii można nawet domniemywać, że główną wartością życia narratorów jest praca. Tytuły tekstów w metaforyczny sposób zapowiadają treść wywiadu, leady zaś informują, z kim i o czym będzie prowadzona rozmowa. Wywiady odnoszą się zawsze do spektakularnego sukcesu człowieka, z którym są prowadzone. Warto również podkreślić, że rozmowy są przeprowadzane przez różnych dziennikarzy. Każdy z nich zadaje autorskie pytania. W wywiadach nie ma pytań wspólnych, pojawiających się w każdej rozmowie. Wywiady prowadzone są z osobami, które konsekwentnie od lat pracowały w obszarach związanych z bankowością, kosmetyką, polityką. Żaden z narratorów nie realizował kariery natychmiastowej, którą często kreują massmedia. Warto też zauważyć, że wywiady nie mają charakteru naukowego, a publicystyczny. Wobec tego istnieje obawa, że prowadzący wywiad zadaje pytania tendencyjne, służące osiągnięciu założonego przez niego celu, spójnego z misją magazynu. Z tej perspektywy może to być przejaw ukrytego przekazu, który ma na celu wypromowanie określonego obrazu rzeczywistości.

Na podstawie wywiadów nie można zrekonstruować formalnego przebiegu kariery zawodowej nadawcy. Nie jest to zresztą celem tego tekstu, ważniejsze bowiem stają się te fragmenty, które podkreśla sam zainteresowany. Subiektywny obraz drogi zawodowej nadaje karierze charakter podmiotowy. Poddawane analizie wywiady odnoszą się do życia zawodowego rozmówców, którzy poruszają w nich wątki autobiograficzne, poddają ocenie swoje dotychczasowe doświadczenia życiowe. Odrzucałam te wywiady, w których bohaterowie opowiadali o tym, jak z sukcesem zarządzać firmą. W związku z tym analizie nie poddałam tekstów, w których bohaterowie dają „Lekcje dobrego biznesu” (rozmowa z Jarosławem Augustyniakiem, październik 2014), czy omawiają „Nowe reguły gry” (wywiad z Andrzejem Blikle, październik 2014), „Selfie” (rozmowa z Anną Jagodzińską, listopad 2016), „Wasilewskiego marzenia o kinie” (wywiad z Tomaszem Wasilewskim kwiecień 2016).

Jako podstawę do analizowania wywiadów wybrałam „analizę treści”. Lokuje się ona w paradygmacie jakościowym i rozumiana jest jako analityczna percepcja przekazów. Zgodnie z przyjętą perspektywą w analizach przyjmuję podejście idiograficzne<sup>3</sup>. Celem analizy jest wyodrębnienie tematów, wątków wspólnych, poruszanych przez wszystkich rozmówców. Analiza treści wywiadów pozwala na identyfikowanie komunikowanych wprost i nie wprost systemów wartości i przekonań dotyczących drogi zawodowej rozmówcy. Ważne zatem nie są poszczególne słowa, a obszary tematyczne, poruszane przez narratorów. Obszary te służą do wyznaczenia klucza kategoryzacji<sup>4</sup>. Do klucza włączane są występujące wzajem-

<sup>3</sup> Taki zabieg skutkuje powstawaniem kategorii analitycznych w trakcie lektury czasopisma, kategorie te nie są określane przed rozpoczęciem czytania.

<sup>4</sup> Klucz ten, zgodnie z podejściem indukcyjnym, powstaje w trakcie czytania wywiadów. Pojawiające się nowe kategorie są dodawane do niego w miarę zapoznawania się z treściami wywiadów. Ostateczne klucze kategoryzacyjne powstają w wyniku powtarzalności tematycznej, kwestii poruszanych przez narratorów.

nie, połączone kategorie tematyczne. Każdemu z kluczy przypisałam nazwę, taki zabieg stworzył szansę na zmiany kategorii wynikające z postępu lektury.

Na podstawie analizy treści wywiadów opracowywany typ kariery nazwałam karierą „spektakularny sukces” – odnosi się ona bowiem tylko do osób, które w Polsce są znane ze swoich dokonań zawodowych. Kariere tę określają trzy kategorie: sukces, porażka, indywidualizm.

### **Promowana przez czasopismo kariera „spektakularny sukces”**

W literaturze przedmiotu pojęcie sukces jest różnorodnie definiowany. W ujęciu słownikowym sukces odnosi się do dwóch kwestii. Pierwszej, sprawczej, rozumianej jako pomyślny wynik jakiegoś przedsięwzięcia i drugiej traktowanej jako zdobycie sławy, majątku, wysokiej pozycji” (Słownik języka polskiego). W prakseologicznym ujęciu „sukces” utożsamiany jest z powodzeniem, czyli skutkiem działania. Sukces w rozumieniu Tadeusza Pszczołowskiego ma pozytywną konotację i bezpośrednio łączy się z podejmowaniem takich działań, które od jednostki wymagają wysiłku (Pszczołowski 1978). Można zatem uznać, że sukces jako kategoria podmiotowa ma też charakter sprawczy. Sukces bowiem wymaga od jednostki wysiłku, nie każdy ten wysiłek chce podjąć i z tego powodu sukces można zaliczyć do kategorii elitarnych. Przyjmując perspektywę filozofa, można uznać, że czasopismo przeznaczone jest dla wąskiego grona odbiorców – tych, którzy są aktywni i podejmują wysiłki ukierunkowane na osiągnięcie celu. Cel ten jednak musi być specyficzny. Nie eudajmoniczny (czyli ukierunkowany na przyjemności same w sobie), ale związany z dodatkową pracą, z wysiłkiem, czyli tym, co jest zgodne z naturą człowieka (dajmonem – prawdziwym ja). Wówczas dopiero przyczynia się do możliwości oceniania podjętego działania w kategoriach sukcesu (Czapiński 2004).

Określenia sukcesu wyróżnił, na podstawie przeprowadzonych badań w polskich środowiskach klasy średniej, Jerzy Leszkowicz-Baczyński (2007). W uniwersalnym podejściu sukces łączy się z umiejętnością osiągania celów. Sukces rozumiany jest też jako efekt stabilizacji życiowej, czyli zaspokojenia ważnych dla jednostki jej własnych potrzeb i osób z bliskiego jej otoczenia. Inne określenia sukcesu są zorientowane na sferę rodzinną oraz na wartości autoteliczne. Wówczas łączą się one z szacunkiem i poważaniem u innych osób, prestiżem w środowisku, niezależnością (łączoną z wysoką pozycją materialną i wysokim standardem życia oraz wiernością swoim zasadom). Pozostałe skojarzenia związane z sukcesem odnoszą się do sytuacji zawodowej. Sukces, jako efekt powodzenia zawodowego, utożsamiany jest wówczas z bogactwem, które umożliwia jednostce życie na odpowiadającym jej poziomie materialnym. Sukces jako kwalifikacje zawodowe łączy się z osiągnięciem wybranego celu edukacyjnego i możliwością podjęcia pracy w wybranym zawodzie.

Jakościowy model kariery „spektakularny sukces” konstruuje kategoria **sukcesu**. Arkadiusz Hołda (AH), znany śląski przedsiębiorca, kanclerz, założyciel

i właściciel Wyższej Szkoły Technicznej w Katowicach, właściciel stacji telewizyjnej i radiowej, założyciel jednej z pierwszych firm deweloperskich w Polsce powiedział, że jest to:

*(...) stan wewnętrzny. Moment, w którym realizujemy cel, przeskakujemy na kolejny pułap wiedzy o sobie* (AH, czerwiec 2015, s. 68).

Sukces, zgodnie z podejściem literaturowym, rozumiany jest jako działanie planowe, ukierunkowane na osiągnięcie wyznaczonego wcześniej celu, zakończone jego zdobyciem. Jednak biznesmen ten podkreśla aspekt związany ze wzbogacaniem samowiedzy. Takie rozumienie wpisuje się w koncepcję całościowego poradnictwa ze szczególnym uwzględnieniem podejścia Marka Savickasa (2009), traktującego karierę jako subiektywną konstrukcję. Jednostka nadaje własne znaczenie zdarzeniom z przeszłości, obecnym doświadczeniom i przyszłym aspiracjom i włącza je do „tematu życia”, który tworzy zawodową sferę życia. Ten amerykański badacz uważa, że samowiedza jest jednym z ważniejszych aspektów funkcjonowania człowieka, który zarządza swoim życiem zawodowym (Minta 2014, Savickas 2011). Rozmówca w wywiadzie, jak można domniemywać, wyznacza poziomy samowiedzy, jednak staje się ona jednym z ważniejszych aspektów funkcjonowania człowieka. Istotą sukcesu zatem, jak kontynuuje Hołda,

*(...) jest jego wzmacniająca siła. Realizacja marzeń, na które się zapracowało. To krok milowy na drodze do zbudowania siebie* (AH, czerwiec 2015, s. 73).

Sukcesu zatem jest elementem budującym tożsamość człowieka. Sukcesu się nie otrzymuje w darze, ale trzeba na niego zapracować.

*Do każdego sukcesu dochodzi się krok po kroku. Pierwsze etapy w każdym biznesie są trudne. Co ważne – trzeba mieć przekonanie, że się uda* (ZJ, czerwiec 2015, s. 49), mówi Zbigniew Jagiełło (ZJ), prezes PKO BP. Sukces osiąga się dzięki własnemu wysiłkowi, twierdzi menedżer na polskim rynku kapitałowym:

*Uważam się za samouka (...) oczywiście nie można całkowicie zmieniać swojej osobowości i predyspozycji, natomiast można pracować nad poprawą i ją osiągać, np. zrobiłem postęp w przemówieniach publicznych* (ZJ, styczeń 2015, s. 24).

Jednak nie każdy może ten sukces osiągnąć, bowiem

*(...) sukces osiągają ludzie pozytywni, komunikatywni, odporni na porażki, odważni* (AH, czerwiec 2015, s. 75).

*Bardzo ważna jest umiejętność zarządzania własnym strachem. Najlepiej radzą sobie ci, którym powiedziano w dzieciństwie, że strach i ocena innych będą im towarzyszyć przez całe życie* (AH, czerwiec 2015, s. 68).

Zatem powodzenie w życiu uzależnione jest nie tylko od cech osobowościowych, ale od przygotowania do jego odniesienia. Nie każdy bowiem potrafi poradzić sobie z sukcesem.

W mierzeniu się z sukcesem pomagają trudności, z jakimi styka się jednostka, dzieli się swoimi przemyśleniami Karolina Kłopotowska (KK).

*W moim życiu ważne było to, że wychowywałam się w innych niż polskie realiach* (KK, czerwiec 2014).

Kłopotowska, dyrektor generalna Woor Innovations Poland, odpowiedzialna za sprzęt audio Philipsa, obecnie Market Leader Central Eastern Europe w Gibson Innovations Poland, odnajdująca się świetnie w korporacyjnym świecie twierdzi, że trudności w życiu prowadzą do wyćwiczenia umiejętności rozwiązywania problemów. Dzięki trudnościom człowiek dobrze radzi sobie w sytuacjach życiowych. W konsekwencji przynoszą one jednostce zyski w formie nabytych umiejętności radzenia sobie z nimi. Kłopotowska, gdy miała 7 lat, wyjechała z rodzicami do Sudanu. Nie знаła wówczas języka, po kilku latach jak mówi:

*(...) znów rodzice zafundowali mi szok kulturowy – szkołę z internatem w Wielkiej Brytanii.*

Po latach wspominając to doświadczenie z dzieciństwa mówi:

*Podróże były i są integralną częścią mojego DNA. Z każdego wyjazdu przywożę nowe doświadczenia, świeże spojrzenie. To daje siłę i chęć do przeciwstawiania się stereotypom* (KK, czerwiec 2014, s. 35).

Kategoria sukcesu przez narratorów jest określana poprzez konsekwentne dążenie do celu<sup>5</sup> oraz nieustanną wewnętrzną potrzebę samorozwoju.

Narratorzy w wywiadach odnoszą się do sytuacji trudnych, niejednokrotnie kończących się niepowodzeniem. Wspominają oni doświadczenia wymagające od nich mierzenia się z problemami, ale też omawiają, jak sobie z nimi radzą. Kategoria **porażki** zatem staje się następną cechą konstytuującą karierę typu „spektakularny sukces”. Zbigniew Jagiełło (ZJ) Prezes Zarządu PKO BP SA podkreśla jej istnienie w kontekście podejmowania decyzji.

*Tłumaczyłem im, że menedżer, który nie podejmuje decyzji, w rzeczywistości nie jest menagerem. Ten bowiem w sposób świadomy bierze na siebie odpowiedzialność. I – uwaga – może się też mylić* (ZJ, styczeń 2015, s. 23) i dalej Jagiełło mówi (...) *zadaniem menedżera jest właśnie rzadko się mylić* (styczeń 2015, s. 24). *Moja skuteczność, czyli odsetek prawidłowych decyzji, nie powinna spadać poniżej 80–90 proc.* (ZJ styczeń 2015, s. 23).

Porażka zatem traktowana jest jako naturalna sytuacja występująca w miejscu pracy. Richard Branson (RB), miliarder, twórca Virgin Group (RB, lipiec/sierpień 2015), twierdzi, że:

*Droga zawodowa przedsiębiorcy na pewno nie jest usłana różami. To ciężka praca i ryzyko; może też być pracą bardzo samotną. Wszyscy przedsiębiorcy ponoszą również jakieś ofiary, ale też jest wiele powodów, dla których niektórzy ludzie potrafią odnosić sukcesy w różnych dziedzinach, a inni nie. Jednak satysfakcja, jaką daje zmienianie życia innych ludzi oraz pozostawianie po sobie lepszego świata, jest tego warta* (RB, lipiec–sierpień 2015, s. 41).

<sup>5</sup> Problematyka konsekwentnego dążenia do celu przez psychologów najczęściej ujmowana jest dwójako. W perspektywie sytuacyjnej wytrwałość jest uwarunkowana sytuacjami zadaniowymi i kontekstualnymi. W drugiej perspektywie autorzy sądzą, że konsekwencja w działaniach uzależniona jest od osobowości człowieka (Łukaszewski, Marszał-Wiśniewska 2006). Nie są to jedyne uwarunkowania; do innych należą emocje, sposób pojmowania celu działania, samoocena i poczucie skuteczności oraz optymizm w sytuacjach trudnych (Kądzikowska-Wrzosek 2011).

Biznesmen wyjaśnia dlaczego ludzie dążą do sukcesu. Osoby, które mają wysoki poziom sprawstwa, chcą mieć wpływ na własne życie, na życie innych, chcą zmieniać świat. Narratorzy koncentrują się na omawianiu sytuacji porażki, inni zaś podkreślają strategie radzenia sobie z nią.

*Masz prawo do błędów*, przekonuje Jacek Walkiewicz (JW) psycholog, członek Stowarzyszenia Profesjonalnych mówców, który prowadzi warsztaty z zakresu rozwoju osobistego, wystąpień publicznych. Dzieli się swoimi przemyśleniami, mówiąc:

*(...) jak się nie przewrócę, to się nie podniosę, a jak się nie podniosę to sobie poleżę. A potem wstanę i pójdę dalej* (JW, czerwiec 2015, s. 73).

Jakub Błaszczkowski (JB), znany polski piłkarz twierdzi, że w życiu niejednokrotnie był pokonany, np. wówczas, kiedy doznał kontuzji czy w przegrał sportową walkę, ale nigdy porażki nie poniósł. Porażka w jego rozumieniu bowiem jest synonimem słabości i

*(...) wiąże się z przeświadczeniem, że można było zrobić coś lepiej, szybciej, dać z siebie więcej* (JB, czerwiec, s. 32).

W dalszej części wywiadu dodaje, że jego rozumienie porażki wynika z doświadczenia życiowego i raczej upatruje w niej kolejne wyzwanie niż dramatyczną sytuację życiową. Dzieli się swoim doświadczeniem, mówiąc, że

*Najważniejsze, że zawsze udawało mi się wstać (...) Nauczyłem się, że w sporcie trzeba mieć mocny charakter i wewnętrzną siłę, żeby przewycięzać ludzkie słabości* (JB, czerwiec 2016, s. 32).

Piłkarz podkreśla znaczenie własnej pracy, wysiłku, ale też mocny charakter i siłę. W zawodzie piłkarza porażki wydają się wpisywać w codzienność. Trudno wygrać każdy mecz bądź bezbłędnie przekazywać piłkę.

A czy przedstawiciele innych zawodów uważają, że w życiu można jej uniknąć? Jaki stosunek do porażki mają rozmówcy? W odpowiedzi na pytanie: czy miał w swojej karierze porażki Dieter Zetsche (DZ), niemiecki przedsiębiorca, znany przede wszystkim z wprowadzonych znaczących zmian do firmy Mercedes-Benz, odpowiada:

*(Śmiech) Przez kilka minut, ale nigdy przez dłuższy czas. Nie jestem człowiekiem, który długo przeżywa porażki* (DZ, luty 2015, s. 18).

W wypowiedziach narratorów porażka nie jest traktowana jako kluczowa sytuacja zawodowa. Przychylnie ją przyjmują, starają się potraktować ją jako sytuację edukacyjną. W większym stopniu zwracają oni uwagę na to, jakich błędów unikać w przyszłości, niż na realne konsekwencje niewłaściwych decyzji.

Podobnie odpowiada profesor Leszek Balcerowicz (LB) polityk i ekonomista:

*Gdyby pojawiały się codziennie, nie byłyby łatwo. Na szczęście takie rzeczy nie dzieją się stale. Mam w sobie sporo odporności, ale porażki nie byłyby przyjemne. Ta odporność na porażki jest kombinacją trzech czynników: genów, czynników środowiskowych oraz środowiska rodzinnego* (LB, listopad 2014, s. 20).



Narratorzy podkreślają przede wszystkim pozytywny stosunek do problemów i przeszkód.

Szczególnie pozytywne nastawienie do sytuacji nietypowych a nawet niebezpiecznych przedstawia Aleksander Doba (AD) znany w świecie z samotnych wypraw transatlantyckich kajakiem. Przygotowuje się do wypraw niezwykle sumiennie, prowadząc rozmowy z doświadczonymi żeglarzami, czytał publikacje o morskiej tematyce. Tak wspomina, gdy podczas drugiej wyprawy napotkał na swojej trasie sztormy:

*Miałem też w sobie wielką ciekawość, jak sztorm wygląda od środka (...) Gdy już trafiłem w sam środek burzy, podziwiałem fale, które załamywały się koło mnie. To była wielka frajda* (AD, lipiec-sierpień 2016, s. 41).

Komentując swoje nieukończone wyprawy, a planując następne, Doba mówi: *Teraz mam czas, by się przygotować. Będę na pewno zmotywowany. I proszę mi wierzyć, że mi się uda* (AD, lipiec-sierpień 2016, s. 35).

Dzięki rozwiązywaniu problemów nabywają nowe umiejętności i doskonalią już istniejące, ale też nabierają doświadczenia w przezwyciężaniu trudności i podejmują działania prorozwojowe<sup>6</sup>. Porażka i pozytywna postawa narratorów wobec trudności stają się elementami kariery człowieka sukcesu.

W myślenie o karierze „spektakularny sukces” wpisuje się zorientowanie na **indywidualizm**, czyli poczucie niezależności, dążenie do zachowania własnych poglądów, liberalne pierwszeństwo potrzeb wolnych jednostek przed interesami państwa, własne zaangażowanie, odwaga, zorientowanie na odniesienie sukcesu (Mazurek-Lipka 2012).

Kategorię tę buduje odwaga w wykonywaniu rzeczy innych niż pozostali. Na tę kwestię zwraca uwagę Karolina Kłopotowska. Bizneswoman twierdzi, że:

*(...) być może to rodzaj buntu wobec utartych schematów w biznesowym myśleniu. (...) zadaję mnóstwo pytań. Tego też uczę swoich współpracowników: odwagi, samodzielnego myślenia. To skuteczny styl działania, który przynosi efekty* (KK, czerwiec 2014, s. 35).

Richard Branson wyraża swoją opinię w następujący sposób:

*(...) nie bój się marzyć; nie obawiaj się, że ludzie będą cię uważać za niepoprawnego idealistę i osobę nie do końca poważną. Uwierz, że jesteś silniejszy od problemów, które napotykasz na swojej drodze (...) I miej wielkie, ambitne marzenia* (RB, lipiec/sierpień 2015, s. 37).

Podobnie do marzeń odwołuje się Irena Szołomicka-Orfinger znana jako Irena Eris (IE) farmaceutka, założycielka i współwłaścicielka przedsiębiorstwa Dr Irena Eris, mówiąc:

<sup>6</sup> Takie postrzeganie porażki wpisuje się nurt myślenia psychologii pozytywnej, która koncentruje się na kształtowaniu zalet i mocnych stron człowieka oraz polepszania jakości jego życia (Gull, Tucholska, 2007; Larsen i in. 2004).

*W życiu ważny jest realizm, (...) Ale nie wyobrażam sobie życia bez różowych okularów, (...) z jednej strony mam marzenia, z drugiej – lubię brać życie za rogi, a do tego trzeba twardo stąpać po ziemi (IE, wrzesień 2014, s. 26).*

W odniesieniu do życiowych wyobrażeń Jolanta Zwolińska (JZ) twórczyni dwóch marek kosmetycznych: Soraya i Dermika, a obecnie właścicielka Yonelle powiada:

*Chciałam badać, odkrywać. Uważałam, że moja przyszła praca musi być wyzwaniem, poszukiwaniem czegoś nowego. Wybrałam biologię, ale interesowałam się też innymi dziedzinami. Zajęcia z filozofii dla moich kolegów ze studiów były zmorą, a ja się nimi pasjonowałam. Przeczytałam traktat „O szczęściu” Władysława Tatarkiewicza. Byłam szczęśliwa, kiedy wiedziałam więcej od innych. Czulałam się bogatsza, nie działałam jak inni, ale wybierałam własną drogę, czerpałam satysfakcję, kiedy mogłam być lepsza od innych twierdzi Jolanta Zwolińska (JZ, kwiecień 2015, s. 24).*

„Nigdy nie mów nigdy” dewiza, którą stosuje w życiu Józef Wancer (JW) bankowiec, który wyznaje również zasadę:

*(...) co kilka lat w moim życiu zawodowym musi wydarzyć się małe trzęsienie ziemi (...)*

Świat jest tak pięknie skonstruowany, a życie tak dynamiczne i nieprzewidywalne, że nigdy nie powinniśmy mówić „to jest już koniec (JW, maj 2014, s. 17–20).

Kwestię odwagi podkreśla również Jolanta Zwolińska. W odpowiedzi na pytanie dotyczące cech, które pomogły jej odnieść sukces, odpowiada:

*Przede wszystkim odwaga. Za pierwszym, za drugim i za trzecim razem byłam gotowa stracić wszystko, aby jeszcze tylko coś zrobić, spróbować czegoś nowego (JZ, kwiecień 2015, s. 31).*

Sukces łączy się z jednej strony z chęcią samokształcenia, otwartością umysłu, co podkreśla Piotr Voelkel (PV), jeden z najbogatszych Polaków, założyciel grupy kapitałowej VOX, współwłaściciel kilku szkół wyższych. Promotor polskiego designu mówi:

*Człowiek sukcesu ciągle się czegoś uczy, (...) głód świata pcha mnie w kierunku nowych przygód (PV, lipiec sierpień, 2014 s. 22)*

Z drugiej strony sukces łączy się z odwagą w wyborze własnego życia, jak przekonuje dalej Voelkel:

*(...) W biznesie do sukcesu prowadzi wiele dróg (...) mnie fascynuje chadźanie mało uczęszczanymi szlakami (PV, lipiec sierpień, 2014 s. 22).*

Magazyn promuje indywidualizm i traktuje go jako wartość pozytywną. Człowiek sukcesu w małym stopniu podporządkowuje się jednemu, sztywnemu wzorcowi zachowań, on elastycznie podchodzi do sytuacji zawodowych. Jednak jeśli dokonywane zmiany dotyczą sytuacji codziennych, traktowane są wówczas jako naturalne. Ludzie ci realizują stabilną karierę. Jeśli zmiany są radykalne i dotyczą ich miejsca zatrudnienia, wówczas decydują się na przejście do innej firmy albo założenie nowej, ale w ramach tej samej branży.

By osiągnąć sukces, należy być zaangażowanym w to co się robi, jak dzieli się swoim doświadczeniem Eris:

*(...) wyrzucą cię drzwiami, to wracasz oknem* (IE, wrzesień 2014, s. 30).

Podobną postawę prezentuje Hołda:

*Żeby dokonać czegoś wielkiego w biznesie, trzeba być marzycielem. I mieć jeszcze odrobinę szczęścia* (AH, czerwiec 2015, s. 49).

Można zaryzykować stwierdzenie, że obydwójce prezentują postawę zorientowania na osiągnięcie sukcesu. Towarzyszy jej również chęć rozwoju. Magda Rogalska (MR) pierwsza w Polsce kobieta zasiadająca w zarządzie Deutsche Banku uważa, że:

*(...) by zająć tak wysoko (...) Są dwie szkoły. Wiedza jest ważna, ale decydujące są tak zwane umiejętności miękkie: zarządzanie zasobami ludzkimi, sprawne rozwiązywanie konfliktów i tak dalej. Druga szkoła mówi, że człowiek nie może zarządzać elektrownią, jeśli nie wie nawet, jak się produkuje prąd. Według mnie klucz do sukcesu leży gdzieś pośrodku* (MR, marzec 2014, s. 63).

Sukces zatem zależy od zaangażowania danej osoby w zawodowe działania. Przejawia się ono w formie umiejętnego wykorzystywania swoich kompetencji, ale i w doskonaleniu swoich umiejętności i pogłębianiu, aktualizowaniu swojej wiedzy w formie szkoleń, kursów z zakresu problematyki, którą się ona zajmuje.

Indywidualizm też dopuszcza możliwości poszukiwań własnej drogi zawodowej. Zwolińska bowiem nie poszukiwała swojej ścieżki, ale wykorzystywała moment, w którym uświadomiła sobie, czego chce. O tym bowiem, że zajęła się produkcją kremów:

*(...) przesądził przypadek. Po odejściu z instytutu nie pracowałam, nie bardzo wiedziałam, co z sobą począć. I wtedy ktoś poprosił mnie o pomoc w małej, prywatnej wytwórni kosmetyków (...). Już pierwszego dnia wpadłam w zachwyt – coś się wrzuca do kotła, coś dodaje i wychodzi z tego produkt, który ludzie chcą kupić. To było jak olśnienie. Poczulałam, że nareszcie wiem, co chcę robić. Chcę produkować, tworzyć nowe rzeczy* (JZ, kwiecień 2015, s. 27).

Jagiełło natomiast twierdzi, iż:

*(...) od dzieciństwa lubiłem czytać, a od pewnego czasu lubię czytać książki o zarządzaniu i gospodarce* (ZJ, styczeń 2015, s. 24).

Podobnie Eva Minge (EM) przypomina sobie, że:

*(...) zawsze chciałam zostać projektantką* (EM, czerwiec 2015, s. 23).

Wbrew marzeniom i aspiracjom rodziców by została lekarką, wybrała kulturoznawstwo i pracowała w galerii sztuki. Szła wówczas batikami, kiedy odkryła, że klienci kupują te jedwabne bluzki, własnoręcznie przez Evę Minge malowane, postanowiła założyć własną działalność gospodarczą.

Interlokutorzy w wypowiedziach podkreślają własną aktywność, zaangażowanie, a niekiedy walkę tak jak podkreśla Balcerowicz:

*Mając do wyboru być bitym albo samemu bić, proponuję – bić (...) Generalnie jest tak: dobre rzeczy nie spadają jak manna z nieba, nawet w demokracji. Chcąc*

*usunąć złe rozwiązania, trzeba się tak metaforycznie bić, walczyć z grupami nacisku. W swojej działalności publicznej tak właśnie robiłem* (LB, listopad 2014, s. 20).

Indywidualizm jako kategoria tworząca karierę typu „spektakularny sukces” składa się z takich cech jak: odwaga oraz zaangażowanie w pracę.

Po przeczytaniu wywiadów czytelnik odnosi wrażenie, że wszyscy narratorzy są zadowoleni ze swojego życia. Praca stanowi dla nich źródło radości i spełnienia, ujmując to cytując z wywiadu ze Zwolińską:

*Praca jest moim szczęściem. (...) to przede wszystkim praca dostarcza mi pozytywnych emocji, energii, radości życia i satysfakcji na co dzień. Pozwala mi nadal tworzyć, uczyć się, stawiać sobie wyzwania i je realizować. Czyli wszystko to, o czym marzyłam jako młoda dziewczyna* (JZ, kwiecień 2015, s. 31).

Narratorzy uwypuklają znaczenie pracy dla poczucia satysfakcji z życia. Ta wielokrotność pojawiających się kwestii sprawia, że czytelnik odnosi wrażenie, że bohaterowie wywiadów posługują się wspólną kalką. Ten niejawni przekaz przekazuje, że warto zostać człowiekiem sukcesu.

Kwestią do zastanowienia jest przyczyna braku w wywiadach wątków związanych z kontaminacją życia rodzinnego. Żaden z narratorów nie wspomina o tym, że trudno jest bądź było pogodzić życie rodzinne z zawodowym. W niektórych wywiadach pojawia się, marginalnie, ten wątek. Odnosi się on wówczas do sposobu spędzania czasu wolnego po pracy albo do doceniania wartości rodziny w wieku emerytalnym. Wydaje się, że osoby te postrzegają całe swoje życie jako karierę zawodową, a nawet redukują je do życia zawodowego. Możliwe, że sposób prowadzenia wywiadów nie pozostawiał miejsca na pozazawodowe nawiązania. Fakt ten można również interpretować jako akceptowanie neoliberalnej koncepcji walki o sukces (Larsen i inn. 2004). Czytelnik odnosi wrażenie, że magazyn kreuje potrzebę, przymus sukcesu.

Rozmówcy nie sygnalizują obaw, kiedy w ich życiu zachodzą zmiany. Raczej traktują je jako sytuacje, z którymi trzeba się zmierzyć. W wywiadach zauważalne są odwołania do konieczności bycia gotowym do podejmowania coraz trudniejszych wyzwań, do coraz bardziej skomplikowanych przedsięwzięć. W wywiadach w ogóle nie występują zagadnienia związane z emocjonalnym aspektem funkcjonowania człowieka. Żaden z narratorów nie wspomina o emocjonalnych kosztach poniesionych w trakcie realizowania swojej kariery. Narratorzy nic nie mówią o przepracowaniu, stresie ani o wypaleniu zawodowym, ani o nieustannej gotowości do podejmowania strategicznych decyzji i odpowiedzialności, która się z tym łączy. Przeciwnie, deklarują zadowolenie z aktualnej sytuacji życiowej.

Na podstawie wywiadów można skonstruować model kariery typu „spektakularny sukces”. Wysycają go takie kategorie jak: sukces, a w ramach tej kategorii konsekwentne dążenie do celu i zorientowanie na samorozwój, porażka i postawa wobec trudnych sytuacji oraz indywidualizm, który łączy w sobie odwagę i zaangażowanie. Interesujące wydaje się w związku z tym pytanie: czy czytelnik magazynu chce realizować taki typ kariery? A może woli wybrać korpo-karierę?

## Kariera w korporacji propagowana przez czasopismo „Sukces”

Po przeczytaniu całego czasopisma czytelnik zauważa, że magazyn kreuje dwie trajektorie życia zawodowego. Pierwsza z nich odnosi się do nielicznej grupy osób, tych które osiągnęły sukces, druga zaś do tych ludzi, którzy pracują w korporacjach. Ten drugi typ realizowania drogi zawodowej jest opisywany w artykułach odautorskich i choć w niniejszym tekście koncentrują się przede wszystkim na karierze typu „spektakularny sukces”, to ze względu na interesujące mnie aspekty związane z wolnością i władzą warto odnieść się do kariery realizowanej w korporacji. Trzeba bowiem podkreślić, że typ korpo-kariery wpisuje się w przestrzeń władzy formalnych procedur, które tworzą specyficzny obszar funkcjonowania człowieka. One układają rozproszoną rzeczywistość w przewidywalną całość. Procedura, której podlega człowiek zatrudniony w korporacji, ma charakter natychmiastowy, uniwersalny i niepowtarzalny. Nie ma kontekstu, dotyczy ona wszystkich pracowników, nikt jej nie umknie. Procedury stanowią przejaw władzy biurokratycznej, tworzą kontekst umasowienia, kontekst funkcjonowania człowieka. Ich formalny, wystandaryzowany, schematyczny zdepersonalizowany charakter przyjmuje formę akulturowych procedur, stosowanych w każdej kulturze w odniesieniu do każdego człowieka. Procedury uwidaczniają się zatem w gotowych schematach poznawczych. Podstawowym założeniem stosowania procedur jest podporządkowanie jednostki oraz narzucenie jej perspektywy oglądu rzeczywistości zgodnej z założeniami biurokratycznej władzy. Procedury swoje źródło mają w biurokracjach i instytucjach.

Jak zauważa Melosik (2013), możliwe, że ten typ kariery jest odpowiedzią na westernalizację i amerykańizację świata, na ideologię konsumpcji, nowych technologii, które w rzeczywistości wypierają lokalny system wartości. Procedurom podlegają działania związane np. z rekrutacją pracowników. Przygotowanie dokumentów aplikacyjnych podlega takiej procedurze, dobrze napisane curriculum vitae (cv) musi spełniać określone wymagania, rozmowa kwalifikacyjna toczy się zgodnie ze schematem. Niejednokrotnie przyszły pracownik zna pytania, które będą padały podczas rozmowy i wie jak na nie odpowiedzieć. Cechą wspólną standardów jest ich neoliberalny porządek. Ogranicza się on do przedstawiania faktów z życia ukazujących jednostkę w oczekiwany przez pracodawcę sposób, w którym nie ma miejsca na słabości, ale podkreślane są osiągnięcia i dokonania. W ten sposób korporacja sprawuje nad jednostką władzę. Wymusza na niej konkurencyjność, zwraca bowiem uwagę nie na człowieka, ale na sekwencję pozytywnych formalnych wydarzeń. Te fakty z życia jednostki z założenia stawiają ją w lepszym niż pozostali kandydaci świetle.

Zakładając, że współcześnie korpo-kariera realizowana jest w instytucjonalizowanej rzeczywistości, podlega ona różnorodnym procedurom. Procedury te określają warunki funkcjonowania człowieka, ale też wyznaczają granice wolności. Wolność ta jest jednak ograniczona do możliwości wyboru jednej z wielu opcji realizowania kariery, przy konieczności rezygnowania z innych. W każdej z sytuacji wybór jest konformistyczny wobec tej instytucji i wartości przez nią wyznawanych. Wolność

zatem polega na możliwości wyboru, ale z palety istniejących możliwości. Wolność ta zatem jest pseudowolnością (Gromkowska-Melosik 2011).

W korporacjach najczęściej zatrudniani są ludzie w okresie wczesnej dorosłości, karierę typu „spektakularny sukces” zaś realizują osoby w okresie średniej dorosłości. Ich sytuacje życiowe są różne. Pierwsza grupa rozpoczyna życie zawodowe, druga zaś po wielu doświadczeniach nadal aktywnie funkcjonuje na rynku pracy. Kariera „spektakularny sukces” tworzona jest latami, korpo-kariera zaś to kariera typu instant. Częsta rotacja kadry w korporacji sprzyja tworzeniu młodych, identyfikujących się z nią zespołów. Pracownik myśli o sobie: „Ja – to firma”. W przypadku kariery „spektakularny sukces” w świadomości osoby powstaje przekonanie: „Firma – to ja”. Rozmówcy często takie przekonanie wyrażali podczas wywiadów. W związku z tym można uznać, że te działania, które w korporacji odnoszą się do jednostki, w karierze „spektakularny sukces” odnoszą się do firmy. O ile w korporacji częsta rotacja pracowników wywołuje indywidualny wyścig do sukcesu, to w przypadku kariery „spektakularny sukces” w wyścigu tym bierze udział firma, która konkuruje z innymi firmami.

W korporacji można przez wiele lat awansować, piąć się po szczeblach kariery, jednak w końcu pracownik dotrze do takiego miejsca w strukturze organizacji, w którym nie ma możliwości dalszego awansowania. Tu następuje kres jego kariery. Może on nadal pracować w tym samym miejscu, ale bez szans na rozwój oraz na dodatkowe wynagrodzenie. Może również zmienić korporację albo zmienić miejsce zatrudnienia, wybrać samozatrudnienie, albo inną organizację pracy. Nadal jednak pozostaje podporządkowanym członkiem zunifikowanej wspólnoty. Łatwość dostępu do tego typu kariery sprawia, że można myśleć o niej w kategoriach egalitarnych. W karierze typu „spektakularny sukces” można zmienić miejsce zatrudnienia, można zmienić branżę, ale postawa wobec sukcesu, porażki i indywidualistyczne podejście czynią ją dostępną dla wybranego grona ludzi.

Czasopismo „Sukces” promuje działania zgodne z regułą „chcesz być człowiekiem sukcesu – podporządkuj się wzorcom” prezentowanym na łamach magazynu. Ta kreowana przez periodyk homogenizacja zachowań osiągnąta jest za pomocą form regulacji, czyli takich aktywności jednostki, które prowadzą do odniesienia sukcesu. Taki zabieg tworzy w świadomości czytelnika przekonanie o możliwości funkcjonowania w przewidywalnej rzeczywistości, w konsekwencji buduje w nim poczucie bezpieczeństwa. Karierę konstruują zarówno sukcesy, jak i niepowodzenia. Jednak człowiek z nimi sobie radzi, jest bowiem indywidualistą zorientowanym na powodzenie, zaangażowanym, odważnym i niezależnym. Podejmowanie trudu bycia człowiekiem sukcesu przynosi jeszcze jedną wartość, daje jednostce psychologiczny status przynależności do wyjątkowej społeczności. Ukryty przekaz odnosi się do tworzenia nowej klasy społecznej. Człowiek sukcesu bowiem jest wyposażony w luksusowe akcesoria reprezentujące w świadomości czytelnika symbole wysokiego statusu społecznego. Kariera typu „spektakularny sukces” pozostaje wobec tego karierą o charakterze elitarnym i tym samym przyczynia się do stratyfikacji społecznej.

Ukazanie tylko jednej strony kariery – tej, do której wszyscy dążą, bez przedstawienia jej ułomności niesie ze sobą niebezpieczeństwo zniewolenia człowieka w dążeniu do sukcesu. Być może poczucie wolności daje rozmówcom pozorna niezależność od innych osób. Oni jako właściciele firm muszą się poddawać kulturze obecności osobistej w miejscu pracy oraz spędzać długie godziny w pracy, poświęcając je na zarządzanie firmą. Odnosi się wrażenie, że kariera „spektakularny sukces” wymaga nieustannego zaangażowania w pracę i gotowości bycia w przedsiębiorstwie na każde wezwanie. Jaka jest jednak zasadnicza różnica między tymi dwiema karierami? Poza elitaryzmem i egalitaryzmem wydaje się, że odrębność dotyczy poziomu zniewolenia. Postawa wobec sukcesu, porażki i indywidualizm w myśleniu i działaniach oraz podkreślane we wszystkich wywiadach dążenie do samorozwoju dają człowiekowi sukcesu poczucie wolności.

Podsumowując, dotychczasowe rozważania można stwierdzić, że kariera typu „spektakularny sukces” konstruowana przez narratorów znakomicie wpisuje się w neoliberalną rzeczywistość. W kulturze tej dominuje ekonomia i bliskie jej pojęcia takie jak: wynik, rozliczenie, własność, kontrakt (Kargulowa 2015), każdy jest odpowiedzialny za swoje wybory, każdy też kreuje swoją biografię zawodową. Ta autonomia wymaga od jednostki niezależności od innych ludzi. Człowiek w tej sytuacji jest zdany na siebie, na własne kompetencje. Chęć odniesienia sukcesu na rynku przyczynia się do myślenia o sobie i o innych w kategoriach towaru rynkowego (Bauman 2007) oraz wzmacnia etos indywidualnej konkurencji. Celem człowieka staje się konsumpcja (Bauman 2009), czego wyraz dają zwłaszcza te działy w magazynie, które dotyczą dóbr, którymi dysponuje człowiek sukcesu.

Rzeczywistość neoliberalna wymaga od jednostki jasno sprecyzowanych celów i konsekwentnego dążenia do ich osiągnięcia. Wolność człowieka bezpośrednio łączy się z przejściem odpowiedzialności za konstruowanie własnego życia. W odróżnieniu od pseudowolności, która zmusza jednostkę do podejmowania czasowych prac, angażowania się w projekty, krótkoterminowe kontrakty oraz nastawienie i gotowość do zmiany pracy. W karierze typu „spektakularny sukces” dana osoba może pozwolić sobie na traktowanie pracy jako hobby, nie musi nieustannie żyć w obawie przed innymi pracownikami. Jednak firma powinna być na rynku konkurencyjna. Narratorzy w wywiadach opowiadają o własnym życiu, tak jakby sukces naturalnie wpisywał się w ich życie. Internalizują oni tym samym neoliberalne założenie, że ich sytuacja zawodowa i ekonomiczna nie jest związana z czynnikami zewnętrznymi, np. dobrą koniunkturą na rynku dla danej branży, ale z ich własnym wysiłkiem i osobistą odpowiedzialnością za swoje losy. Takie podejście lokuje karierę typu „spektakularny sukces” w grupie karier opartych na prymacie kompetencji i profesjonalizmu – typu portfolio albo kariery bez granic<sup>7</sup>. To rozwijające się dynamicznie w ostatniej dekadzie XX wieku podejście do ka-

<sup>7</sup> Autorami określenia *kariery bez granic* są M.B. Arthur i D.M. Rousseau, którzy chcieli przeciwstawić ten typ kariery tradycyjnemu rozumieniu i podkreślić mobilność fizyczną i psychologiczną jednostki w karierze organizacyjnej (Bohdziewicz 2010; Cybal-Michalska 2012).

riery wpisuje się w ideologię indywidualizmu i ideę *self-made man*. Zakłada się w niej, że efekty działań zależą od człowieka, jego aspiracji i motywacji.

Osoby, które realizują „spektakularną karierę” są przedsiębiorcze, umiejętnie zarządzają własną biografią zawodową ukierunkowaną na pomnażanie własnego kapitału, co skutkuje zdobyciem atrakcyjnej dla siebie pozycji społecznej. Wyłania się zatem tendencja do kreowania postawy „homo oeconomicus” i tożsamości konsumenta-producenta (Michałowska 2013).

Po analizie treści wywiadów oraz innych artykułów odnosi się wrażenie, że miesięcznik odgrywa edukacyjną rolę poradnika i przepisuje receptę na sukces w życiu. Można zaryzykować stwierdzenie, że dominuje w nim logika typu cel-środek. Wyznaczenie celu i opracowanie planu, konsekwentne dążenie do jego osiągnięcia skutkuje osiągnięciem sukcesu. W czasopiśmie nie ma miejsca na dyskusję, a sprawozdawczość w wywiadach nie prowokuje do samodzielnych poszukiwań. Zresztą, jak się wydaje, nie taki jest zamysł autorów tekstów. Problem jednak polega na tym, że magazyn nie kształtuje postawy refleksyjnego zaangażowania.

Edukacyjny przekaz magazynu zmierza ku kształtowaniu postawy indywidualizmu w osiąganiu korzyści i zysków. Niewątpliwym walorem pisma jest przekazywanie wiedzy dotyczącej przedsiębiorczości. Może jednak dzięki systematycznej lekturze tego magazynu czytelnik będzie świadomie poruszał się na rynku pracy? Promowane jest przekonanie, że aktywnemu, przedsiębiorczemu człowiekowi w życiu uda się odnieść sukces, wszak kwalifikacje, kompetencje są towarem możliwym do zakupu i do zdobycia. Choć trzeba też zauważyć, że jednostka wówczas zaczyna postrzegać swój sukces w kategoriach finansowych.

W wywiadach i innych tekstach najczęściej też pojawiały się wątki dotyczące sukcesu i porażki. Można wnioskować, że nie tylko dla rozmówców te kwestie były istotne, ale dla misji całego magazynu. Czasami bowiem dziennikarze wprost zadawali pytania o rozumienie tych pojęć, o doświadczenia w tym zakresie. Można odnieść wrażenie, że celem wywiadów w mniejszym stopniu było poznanie indywidualnej koncepcji życia, prześledzenie drogi zawodowej danej osoby, podzielenie się własnymi doświadczeniami niż potwierdzenie odniesionego przez narratora sukcesu zawodowego. W wywiadach bowiem wyraźnie koncentrowano się na zawodowych aspektach życia ludzi sukcesu. Podkreślana była wizja kreowanych obecnie wzorów udanego życia. Tym sposobem miesięcznik tworzy społeczne zapotrzebowanie na sukces, które w najbliższej przyszłości może stać się obowiązującym stylem życia. Popularyzowana przez magazyn „Sukces” stabilna kariera staje się powoli obowiązującym wzorcem. Jednak, jak pisze Agnieszka Gromkowska-Melosik (2011), w takiej sytuacji wybór nie oznacza wyzwolenia, ale przekształca się w ciężar wolności. Tak pojęta wolność zaś staje się obecnie obowiązującą. Ideologia neoliberalizmu powoduje redukcję sukcesu tylko do sfery ekonomiczno-finansowej (co zresztą jest doskonale widoczne w wywiadach). Czy rzeczywiście magazyn świadomie kreuje wizję człowieka, który zdolny do



samorealizacji osiąga sukces zawodowy, nie ma własnego życia pozazawodowego, uważa porażkę jako rodzaj informacji zwrotnej, która ma wartość edukacyjną? Czy rzeczywiście wyłaniają się tutaj założenia reprodukcji ekonomicznej i kulturowej (Potulicka, Rutkowiak 2010).

Niewątpliwie czytelnik magazynu jest przekonywany, że powinien zostać człowiekiem sukcesu. Ten ukryty przekaz uwidacznia się w tytułach artykułów np. „Tajemnica miliardera” (maj 2014), „Zmiana pokoleń, czyli jak o sukcesie myślą Polacy” (grudzień 2016), „Najbogatsi absolwenci świata” (grudzień 2014), „Sukces w białych rękawiczkach. Monika Żochowska i Ewa Dudzic między Dior-em i YSL” (maj 2015), „Kariera na obcasach” (październik 2014), „Sukcesorki” (marzec 2016), „Moda i Pan sukces” (wrzesień 2016) itp. Wszystkie tytuły przyciągają uwagę i kształtują nastawienie czytelnika – zachęcają do życia w luksusie i tworzą iluzję dostępności. Lektura wyróżnionych w magazynie działów: stylu, kultury, biznesu i kariery nie pozostawiają wątpliwości, że miesięcznik promuje styl życia ukierunkowany na konsumpcję. W czasopiśmie zamieszczane są wywiady z ludźmi, którzy zarządzali swoją karierą na tyle skutecznie, że teraz dysponują ogromnym majątkiem. Potrzeba bezpieczeństwa tych osób została zaspokojona, a one pokazywane są jako te, które nie muszą niepokoić się o swoją przyszłość. Dodatkową ukrytą moc przekonywania do bycia człowiekiem sukcesu tworzą zabiegi graficzne w postaci zdjęć narratorów przedstawiających ich sylwetki w eleganckim, luksusowym, profesjonalnym środowisku. Problem polega na tym, że być może zasada Pareto, mówiąca o tym, że na 20% osób bogatych musi pracować 80% społeczeństwa, znajduje tu zastosowanie. Realnie rzecz ujmując: ogromna wiara w to, że się uda osiągnąć sukces, nie wystarczy. Co stanie się w sytuacji, kiedy jednak czytelnik nie odniesie sukcesu? W świecie neoliberalnego sukcesu wolność polega na zrozumieniu, że można zaakceptować instytucjonalne zniewolenie, ale na własnych warunkach. Jednak otwarte zostaje pytanie: czy kreowany wizerunek osoby, która odniosła zawodowy sukces, nie jest formą władzy nad tożsamością współczesnego człowieka? Czy nie niesie za sobą niebezpieczeństwa wpływania na chęć konstruowania kariery, która jest możliwa do realizowania tylko przez nieliczne grono ludzi?

Dziś, w okresie neoliberalizmu ekonomicznego i kulturowego, w którym dominują ideologie: monetaryzmu, transakcji społecznych (a w niej konsumeryzmu i kontraktu), teorii kapitału ludzkiego, teorii wyboru publicznego, teorii agencji kosztów transakcyjnych (Potulicka 2014) wypada być człowiekiem sukcesu. Neoliberalne nastawienie na satysfakcjonujące życie znajduje odzwierciedlenie w danych statystycznych dotyczących jakości życia Polaków. W raporcie poświęconym diagnozie społecznej 2015 Janusz Czapiński udowadnia, że odsetek bardzo i dosyć szczęśliwych Polaków wyniósł 81%, zaś 79% osób, biorących udział w badaniach pozytywnie oceniło całe swoje dotychczasowe życie. W opinii Profesora taki zadowolający stan wynika z umiejętności zindywidualizowanego zarządzania własnym życiem, a może wynika również z promowanego przez media neoliberalnego

kultu sukcesu? Kultu, który propagowany przez media w formie zmasowanego oddziaływania wpływa na człowieka (...) *celem urobienia go dla potrzeb światowej finansjery i gospodarki* (Potulicka, Rutkowiak 2010, s. 8).

### Bibliografia

1. Bańka A. (2007), *Psychologiczne doradztwo karier*, Print-B, Poznań.
2. Bauman Z. (2009), *Konsumowanie życia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
3. Bauman Z. (2007), *Szanse etyki w zglobalizowanym świecie*, przeł. Jacek Konieczny, Wydawnictwo Znak, Kraków.
4. Czapiński J. (2004), *Spotkanie dwóch tradycji: hedonizmu i eudajmonizmu*, [w:] *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*, red. J. Czapiński, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
5. Cybal-Michalska A. (2012), *Kariera jako „własność” jednostki – rozważania teoretyczne nad definicyjnym credo*, „Kultura-Społeczeństwo-Edukacja”, nr 1, s. 193–203.
6. Encyklopedia Multimedialna PWN – Słownik Języka Polskiego, (2000), Warszawa.
7. Guichard J. (2001), *Procesualne ramy i formy tożsamości a praktyka poradnicza*, [w:] Wojtasik B. (red.) *Podjęmowanie decyzji zawodowych przez młodzież i osoby dorosłe w nowej rzeczywistości społeczno-politycznej*, Wydawnictwo Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
8. Guichard J., Huteau M. (2005), *Psychologia orientacji i poradnictwa zawodowego*, tłumacz. L. Demkowicz, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
9. Gull B., Tucholska K. (2007), *Psychologia pozytywna: cele naukowo-badawcze i aplikacyjne oraz sposoby ich realizacji*, Instytut Psychologii Stosowanej UJ w Krakowie, Wyd. KUL, Kraków.
10. Gromkowska-Melosik A. (2011), *Edukacja i (nie)równość społeczna kobiet. Studium dynamiki dostępu*, Wydawnictwo Impuls, Kraków.
11. <http://sjp.pwn.pl/sjp/sukces;2576536> hasło: sukces
12. Kargulowa A. (2014), *34 lata poradoznawstwa. „Taniec czasu” w budowaniu dyscypliny*, „Edukacja Dorosłych”, nr 1, s. 53–68.
13. Kargulowa A. (2005), *O teorii i praktyce poradnictwa*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
14. Kargulowa A. (2015), *Poradnictwo w(y)pisane w neoliberalizm*, „Terazniejszość-Człowiek-Edukacja”, tom 18, nr 2(70), s. 7–21.
15. Kądzikowska-Wrzosek R. (2011), *Wytrwałość i skuteczność w działaniu. Wpływ kontekstu sytuacyjnego i siły woli*, „Rocznik Psychologiczny”, t. XIV, nr 2, s. 159–187.
16. Larsen J.T., Hemenover S.H., Norris C.J., Cacioppo J.T. (2004), *Czerpanie korzyści z niepowodzenia: o zaletach współpobudzenia emocji pozytywnych i negatywnych*, [w:] J. Czapiński (red.), *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*, PWN, Warszawa.
17. Leszkowicz-Baczyński J. (2007), *Koncepcja i przejawy sukcesu w środowiskach klasy średniej*, [w:] *Kariera i sukces. Analizy socjologiczne*, Słomczyński K.M. (red. nauk.), Uniwersytet Zielonogórski, Instytut Filozofii i Socjologii PAN, Zielona Góra.
18. Łukaszewski W., Marszał-Wiśniewska M. (2006), *Wytrwałość w działaniu. Wyznaczniki sytuacyjne i osobowościowe*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.

19. Mazurek-Lipka O. (2012), *Konstrukcje awansu społecznego w Stanach Zjednoczonych. Między orientacją na dyplom akademicki a sukcesem medialnym*, dysertacja doktorska promotor prof. zw. dr hab. Z. Melosik, Poznań. <https://repozytorium.amu.edu.pl/jspui/bitstream/10593/2884/1/Koncepcje%20awansu%20spo%C5%82ecznego%20w%20Stanach%20Zjednoczonych.pdf>, plik pobrany w dniu 4.10.2017.
20. Melosik Z., *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Impuls, Kraków 2013.
21. Michałowska D.M.(2013), *Neoliberalizm i jego (nie) etyczne implikacje edukacyjne*, Wydawnictwo Naukowe, Poznań.
22. Minta J. (2014), *Oblicza współczesnych karier w perspektywie poradniczej*, „Dyskursy Młodych Andragogów”, Zielona Góra.
23. Potulicka E., Rutkowiak E. (2010), *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Wydawnictwo Impuls, Kraków.
24. Pszczołowski T. (1978), *Mała encyklopedia prakseologii i teorii organizacji*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław.
25. Savickas M. (2011), *Constructing careers: Actor, Agent, Author*, “Journal of Employment counselling”, No. 48, Issue 4, December, s. 179–181.
26. Savickas M.L., Nota L., Rossier J., Dauwalder J.-P., Duarte M.E., Guichard J., Soresi S., Van Esbroeck R. (2009), *Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century*, “Journal of Vocational Behavior”, vol. 75/3, s. 239–250.
27. Super D. (1990), *A Life-Span, Life-Space, Approach to Career Development*, [in:] *Career Choice and Development*. Eds. D. Brown, L. Brookes, San Francisco.

### **Becoming a success – how magazines promote successful people**

**Key words:** career, biography success, neoliberalism

**Abstract:** In the text the author constructs a new model of carrier called a „spectacular success”. This model is compared to carriers realized in corporations. It is placed in neoliberal culture. In this text the author tries to prove that magazine “Sukces” (Success) contains hidden message which is supposed to influence decisions concerning professional life biography.

Dane do korespondencji:

**Dr Ewa Dębska**

Katedra Edukacji Ustawicznej i Andragogiki

Wydział Pedagogiczny

Uniwersytet Warszawski

e-mail: e.debska@uw.edu.pl



*Anna Marianowska*

## DOŚWIADCZENIE MOBILNOŚCI W PROGRAMIE ERASMUS A SZANSE NA RYNKU PRACY. PRZEGLĄD MIĘDZYNARODOWYCH RAPORTÓW

**Słowa kluczowe:** kompetencje społeczne, rozwój kompetencji, kwalifikacje zawodowe, dostosowanie zawodowe, mobilność studencka, rynek pracy.

**Streszczenie:** Celem artykułu jest analiza europejskich wyników badań prowadzonych wśród studentów i absolwentów posiadających doświadczenie mobilności w programie Erasmus, w kontekście dostosowania zawodowego oraz kształtowania kompetencji niezbędnych na rynku pracy. W analizie zastosowano metodę przeszukiwania źródeł wtórnych. Wyniki badań dotyczące programu Erasmus pozwalają stwierdzić, iż osoby z doświadczeniem mobilności mają większe szanse na rynku pracy i są lepiej dostosowane zawodowo niż osoby bez takiego doświadczenia.

Mając na uwadze rozwój gospodarczy i zapewnienie miejsc pracy na globalnym rynku międzynarodowym, współczesny rynek edukacyjny kieruje się zasadami konkurencji, starając się między innymi pozyskać najlepszych kandydatów na studia. Wobec powyższego istotną rolę odgrywa proces umiędzynarodowienia, który stał się jednym z priorytetów szkolnictwa wyższego. Spośród licznych aspektów umiędzynarodowienia mobilność studentów jest jednym z działań podejmowanych najczęściej. W mobilności studenckiej ostatnich kilkunastu lat można wyróżnić trzy (trwające po siedem lat) fale mobilności (*waves of international student mobility*) spowodowane wydarzeniami o charakterze globalnym. Pierwsza fala mobilności (1999–2006) pojawiła się w wyniku rekrutacji utalentowanych studentów z zagranicy przez wiodące instytucje edukacyjne ukierunkowane na budowanie własnej doskonałości badawczej, a także wydarzenia spowodowane atakiem terrorystycznym na NY w 2001 r. Fala druga (2007–2013) pojawiła się na skutek światowego kryzysu gospodarczego, którego następstwa przełożyły się m.in. na ekonomiczne aspekty pozyskiwania studentów zagranicznych. Obecnie trwająca trzecia fala mobilności (2014–2020) kształtuje się pod wpływem spowolnienia chińskiej gospodarki, Brexitu oraz amerykańskich wyborów prezydenckich, wywołując coraz większą presję finansową i konkurencyjną w skali światowej ukierunkowaną na przyciąganie i zatrzymanie międzynarodowych studentów (Choudaha 2017). Oznacza to, iż w praktyce uczelnie wyższe ukierunkowane zostały na wprowadzanie innowacji we wszystkich obszarach funkcjonowania ze

szczególным nastawieniem na działania umożliwiające realizację kariery zawodowej studentów – w tym mobilność, kształtowanie pożądaných kompetencji oraz wyniki w zakresie zatrudnienia.

Analiza korzyści wynikających z mobilności wymaga przedstawienia ogólnej sytuacji na europejskim rynku zatrudnienia. Opublikowany 17 lipca 2017 r. raport Komisji Europejskiej *Employment and Social Developments in Europe (ESDE)* wskazuje na pozytywne trendy dotyczące trwałego rozwoju gospodarczego przy najniższej – od 2008 roku – stopie bezrobocia. Według danych zamieszczonych w raporcie sytuacja zawodowa młodych ludzi stopniowo poprawia się, chociaż wiele osób nadal ma trudności ze znalezieniem stałej pracy. Wśród młodych znajduje się prawie 4,2 mln bezrobotnych, a jednocześnie 40% pracodawców na europejskim rynku zatrudnienia zgłasza trudności w znalezieniu kandydatów posiadających odpowiednie umiejętności – w tym brak umiejętności kluczowych co, jak można wnioskować, wyraźnie wskazuje na brak dopasowania kompetencyjnego osób ubiegających się o pracę. Spośród szczególnie istotnych na rynku pracy pracodawcy wymieniają umiejętności językowe i komunikacyjne, e-umiejętności i umiejętności w zakresie przedsiębiorczości. Przy czym te ostatnie nadal znajdują się na stosunkowo niskim poziomie (*Employment and Social...* 2017).

Kształtowanie kompetencji niezbędnych do funkcjonowania w społeczeństwie ewoluuje wraz ze zmianami, jakich doświadcza świat współczesny, a proces ich zdobywania związany jest bezpośrednio z analizą szeroko rozumianego otoczenia społecznego młodych ludzi. Tak zwane „pożądane” kompetencje są ponadto zależne od wielu czynników takich jak: sytuacja ekonomiczna, społeczna, faza cyklu rozwojowego czy trendy kulturowe (Sińczuch 2014) oraz różnorodność perspektyw, wzajemne wykluczanie się paradygmatów naukowych czy gra interesów społeczno-politycznych (Le Deist, Winterton 2005). Dlatego też poszukiwanie pewnych stałych, uniwersalnych i idealnych zestawów kompetencji jest bardzo trudne, a wręcz niemożliwe. Niemniej jednak należy zaznaczyć, iż na zlecenie interesariuszy, na globalnym rynku edukacyjnym i zawodowym prowadzone są prognozy i ustalane wytyczne odnośnie do podstawowych kompetencji, które będą stanowiły swoiste „ABC” studenta, pracownika, obywatela Europy i świata. Przykładem tego typu działań są badania nad modelem kompetencyjnym przeprowadzone na zlecenie amerykańskich federalnych urzędów pracy, w wyniku których wyodrębnionych zostało dziewięć kategorii kompetencji (Rodrigues i in. 2002)<sup>1</sup>. Innym przykładem może być *występujący zarówno w Bolońskich, jak i Europejskich Ramach Kwalifikacji wymóg*

<sup>1</sup> Wyróżnionych dziewięć kategorii dotyczyło: (1) kompetencji własnej skuteczności: interpersonalnej, moralnej spójności (integrity), profesjonalizmu, inicjatywności, odpowiedzialności, gotowości do uczenia się przez całe życie, (2) kompetencji ogólnokształcących: porozumiewania się w mowie i piśmie, myślenia krytycznego i analitycznego, uczenia się interaktywnego, (3) kompetencji miejsca pracy: umiejętności pracy w zespole, giętkości, wyczerlenia na potrzeby klienta, twórczego rozwiązywania problemów, decyzyjności, (4) kompetencji dziedzinowych, (5) technicznych kompetencji sektorowych, (6) wiedzy dziedzinowej, (7) wiedzy sektorowej, (8) specyficznych wymagań zawodowych, (9) kompetencji zarządczych.

określania efektów procesu dydaktycznego nie tylko w odniesieniu do zdobytej wiedzy, ale również kompetencji<sup>2</sup> i umiejętności (Sińczuch 2014, s. 102). Kolejnym przykładem było ustanowienie w 2006 roku, przez Parlament Europejski i Radę Unii Europejskiej tzw. ośmiu kompetencji kluczowych<sup>3</sup> niezbędnych do *samorealizacji i rozwoju osobistego, bycia aktywnym obywatelem, integracji społecznej i zatrudnienia* (Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006), które ponownie w 2016 roku stały się przedmiotem prac Komisji Europejskiej. W czerwcu 2016 r. Komisja Europejska opublikowała program *New Skills Agenda for Europe*, w którym m.in. postulowano rewizję kluczowych kompetencji, polegający na promowaniu przedsiębiorczych i innowacyjnych postaw oraz umiejętności. Zgodnie z zaleceniem Rady zmiany w tym obszarze planowane są na 2018 rok.

### Założenia badawcze

Celem niniejszego artykułu jest analiza europejskich wyników badań prowadzonych wśród studentów i absolwentów posiadających doświadczenie zagraniczne w programie Erasmus<sup>4</sup>, w kontekście dostosowania zawodowego oraz kształtowania kompetencji niezbędnych na rynku pracy.

Prezentowany artykuł powstał w wyniku poszukiwań odpowiedzi na następujące pytania badawcze:

1. Jakie kompetencje rozwijają młodzi ludzie podczas doświadczeń zagranicznych?
2. W jaki sposób doświadczenie mobilności oddziałuje na dostosowanie zawodowe młodych dorosłych?

Postawione wyżej pytania badawcze wymagają sformułowania kilku pytań szczegółowych: Czy i w jakim stopniu mobilność oddziałuje na rozwój kompetencji miękkich, w tym tzw. kompetencji *memo@* oraz kompetencji twardych?<sup>5</sup> Czy kom-

<sup>2</sup> Kompetencje wyrażane są w kategoriach odpowiedzialności i autonomii i oznaczają zdolność stosowania wiedzy, umiejętności oraz kompetencji personalnych, społecznych lub metodologicznych okazywaną w pracy lub w nauce oraz w karierze zawodowej i rozwoju osobowym (Chmielecka 2013, s. 115).

<sup>3</sup> Do ośmiu ustanowionych kompetencji kluczowych zalicza się: porozumiewanie się w języku ojczystym, porozumiewanie się w językach obcych, kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne, kompetencje informatyczne, umiejętność uczenia się, kompetencje społeczne i obywatelskie, inicjatywność i przedsiębiorczość, świadomość i ekspresja kulturalna.

<sup>4</sup> Spośród licznych programów mobilności największą popularność zdobył Erasmus – od roku akademickiego 2014/2015 Erasmus+ – utworzony w 1987 roku przez Komisję Europejską, w którym obecnie uczestniczą 33 kraje: 27 krajów UE, 4 kraje EOG (Islandia, Norwegia, Lichtenstein i Szwajcaria) i 2 kraje kandydujące (Chorwacja i Turcja) ([http://www.erasmus.org.pl/odnosniki-podstawowe/statystyki.html#Erasmus\\_w\\_liczbach](http://www.erasmus.org.pl/odnosniki-podstawowe/statystyki.html#Erasmus_w_liczbach)).

<sup>5</sup> Kompetencje miękkie (inaczej umiejętności psychospołeczne) stanowią kategorię, w której zawierają się zarówno kompetencje osobiste oraz społeczne (interpersonalne). Pozwalają one jednostkom na sprawne zarządzanie sobą oraz własnymi emocjami (kompetencje osobiste) oraz wysoką skuteczność interpersonalną – radzenie sobie z innymi (kompetencje społeczne) (Osiński 2010). Kompetencje twarde są bardziej konkretne, mierzalne, utożsamiane są z wyspecjalizowaną wiedzą i specyficznymi umiejętnościami – najczęściej można je potwierdzić dyplomami, certyfikatami lub świadectwami.

petencje memo@, będące jednocześnie cechami osobowościowymi, są wyjściowo wyższe u osób, które korzystają z programu Erasmus? Czy dzięki rozwiniętym kompetencjom osoby z doświadczeniem mobilności mają większe szanse na uzyskanie zatrudnienia, są lepiej dostosowane zawodowo i bardziej przedsiębiorcze od osób niemobilnych?

Metodą zbierania danych było przeszukiwanie źródeł wtórnych (Rubacha 2008). Podstawową jednostką analizy były dwa raporty opublikowane w 2014 i 2016 roku: *Badanie wpływu programu Erasmus. Wpływ mobilności na zdobywanie umiejętności i szanse zatrudnienia studentów oraz na umiędzynarodowienie szkolnictwa wyższego* (Brandenburg 2014)<sup>6</sup> oraz *The Erasmus Impact Study Regional Analysis. A Comparative Analysis of the Effects of Erasmus on the Personality, Skills and Career of students of European Regions and Selected Countries (The Erasmus Impact... 2016)*<sup>7</sup>. Analiza została uzupełniona innymi opracowaniami międzynarodowymi dotyczącymi mobilności oraz rynku pracy, które zostały ujęte w bibliografii.

Podjęty przez autorkę temat nie jest nowy (Bracht i in. 2006; Krzaklewska, Krupnik 2007; Badanie Eurobarometr 2011). W analizowanych w artykule raportach dotyczących programu Erasmus zestawione zostały najnowsze dane, ale przede wszystkim dokonano porównania studentów i absolwentów – tych z doświadczeniem, jak i bez doświadczenia mobilności.

### **Analiza danych zastanych**

Na podstawie opublikowanych w raportach wyników badań można wyróżnić kilka obszarów, w których zestawiono obydwie grupy studentów i absolwentów. Obszary te dotyczą m.in. kompetencji i dostosowania zawodowego na rynku pracy, tożsamości europejskiej, życia prywatnego i skłonności do zawierania małżeństw oraz zwiększenia tolerancji wobec innych kultur. W artykule analizuję korzyści dla studentów wynikające z pierwszego obszaru jako te, które w dużej mierze stają się istotne z punktu widzenia konwergencji europejskiego rynku zatrudnienia.

<sup>6</sup> W prowadzonych badaniach wykorzystana została metodologia mieszana – połączenie badań ilościowych i jakościowych. Badania zostały przeprowadzone w 2013 roku. Przeprowadzono pięć sondaży internetowych, w których uczestniczyło 56 733 studentów/ek (w tym studentów mobilnych uczestniczących i nieuczestniczących w programie Erasmus oraz studentów niemobilnych), 18 618 absolwentów (83% mobilności w ramach programu Erasmus i poza nim), 4 986 pracowników (akademickich i nieakademickich, mobilnych i niemobilnych), 964 instytucje szkolnictwa wyższego i 652 pracodawców (z których 55% należało do sektora MSP), w 34 krajach biorących udział w programie. Próba wykorzystana w badaniu obejmowała 78 891 indywidualnych odpowiedzi. Sondaż został przeprowadzony *ex ante* i *ex post*, dzięki czemu możliwe było przeprowadzenie oceny bezpośrednich efektów wynikających z doświadczeń mobilności i porównanie krótkoterminowych efektów *ex ante* z długoterminowymi efektami *ex post* (Brandenburg 2014).

<sup>7</sup> Badania opublikowane w 2016 roku dotyczą analizy regionalnych trendów w zakresie mobilności studentów w ramach programu Erasmus na temat zdolności do zatrudnienia, umiejętności, kariery i życia społecznego. W badaniach zostały zastosowane te same dane surowe oraz metodologia, jednakże podane zostały w nich nowe aspekty. Łącznie próba wykorzystana w badaniu obejmowała 78 891 indywidualnych odpowiedzi.



Jak wynika z przeprowadzonych badań, co najmniej 90% studentów Erasmusa ze wszystkich obszarów UE uczestniczy w programie, aby doświadczyć życia za granicą, poznać nowych ludzi, uczyć się lub doskonalić język obcy i rozwijać umiejętności miękkie, co wydaje się wskazywać na dość dużą świadomość młodych ludzi odnośnie do wymagań stawianych przez pracodawców. 87% jako ważny motyw wyjazdu podaje chęć podjęcia pracy za granicą. Rozwój kompetencji twardych, takich jak biegłość językowa i poszerzenie perspektyw zawodowych jest szczególnie ważny dla studentów z Europy Wschodniej, do których w raporcie zaliczono Polskę, Czechy, Słowację, Węgry, Rumunię i Bułgarię (*The Erasmus Impact... 2016*), a więc kraje, w których żaden z popularnych języków międzynarodowych nie jest dominującym medium językowym. Nie dziwi zatem fakt, że zarówno dla Polaków, jak i studentów z innych krajów Europy Wschodniej podnoszenie kompetencji językowych oraz poszukiwanie lepszych perspektyw zatrudnienia w krajach np. Europy Zachodniej staje się ważnym motywem wyjazdów zagranicznych. Ponad 90% osób po doświadczeniu mobilności zadeklarowało rozwój kompetencji twardych takich jak: biegłość językowa i zdobycie doświadczenia zawodowego oraz kompetencji miękkich takich jak: umiejętność pracy w zespole, praca w środowisku międzykulturowym, zdolność do przystosowania się oraz komunikatywność.

W raportach dotyczących wpływu programu Erasmus na umiejętności i szanse zatrudnienia studentów do pomiaru rozwoju umiejętności po pobycie zagranicznym zastosowano tzw. „podstawowe kompetencje” opracowane przez CHE Consult. Są to tzw. „czynniki memo@”, które zdaniem autorów w największym stopniu powiązane są z umiejętnością dostosowania zawodowego. Do sześciu czynników memo@ zaliczono: tolerancję wobec odmienności (akceptację kultury i postaw innych ludzi oraz zdolność przystosowania się), ciekawość (otwartość na nowe doświadczenia), pewność siebie (wiarę we własne kompetencje), spokój (świadomość własnych mocnych i słabych stron), stanowczość (zdolność do podejmowania decyzji) oraz dynamiczność (zdolność do rozwiązywania problemów). W analizach prowadzonych nad mobilnością sprawdzano znaczenie czynników memo@ w kontekście zwiększania szans zawodowych. Ponad 90% pracodawców potwierdziło znaczenie tych kompetencji w kontekście dostosowania zawodowego (Brandenburg 2014), przy czym aż 98% w Europie Północnej (*The Erasmus Impact... 2016*). Na podstawie wyników badań stwierdzono, że udział studentów w mobilności stanowi istotny czynnik kształtowania tych kompetencji. Co ciekawe, wymienione kompetencje – będące również cechami osobowościowymi, a więc względnie stałymi – ulegały wyraźnej poprawie po doświadczeniu mobilności. Autorzy raportu z 2014 roku zaznaczają, że tak wyraźne zmiany w cechach memo@ mogą świadczyć o tym, iż dla studentów doświadczenie to miało wagę ważnego zdarzenia życiowego (Brandenburg 2014). Z kolei w raporcie opublikowanym dwa lata później zmiany w cechach memo@ u studentów przebywających w ramach Erasmusa za granicą przez okres sześciu miesięcy uznane zostały

za równoważne zmianie osobowości, która miałaby miejsce w ciągu czterech lat życia bez doświadczenia Erasmusa (*The Erasmus Impact...* 2016). Do uzyskanych wyników należy jednak podchodzić ostrożnie, ponieważ okazało się również, że czynniki memo@ były wyjściowo wyższe u studentów podejmujących się udziału w programie Erasmus i będących uczestnikami mobilności. Można więc wnioskować, iż osoby, które wierzą we własne siły, są tolerancyjne, świadome swoich mocnych i słabych stron, stosunkowo łatwo podejmują decyzje i posiadają wyższą zdolność do rozwiązywania problemów oraz większą otwartość na nowe doświadczenia – częściej korzystają z programów mobilności (Brandenburg 2014). Zasadne wydaje się jednak założenie, iż u osób niemobilnych (także tych, u których cechy osobowościowe są wyjściowo niższe) doświadczenie pobytu zagranicznego w ramach studiów, praktyk lub stażu miałyby swoje odzwierciedlenie w rozwoju czynników memo@. Wysoki poziom czynników memo@ oddziałuje na przebieg kariery zawodowej oraz przekłada się na dochody finansowe. Jak pisze Hanna Solarczyk-Szwec: *Otwartość na różnorodność oraz ogólnie pojęte zaufanie dotyczą niemalże wszystkich wymiarów życia – pomagają zarówno w codziennym funkcjonowaniu (np. ułatwiają współpracę, nawiązywanie kontaktów), jak i przyczyniają się do pozyskiwania korzyści biznesowych* (Solarczyk-Szwec 2013, s. 129). Jak wynika z analizowanych danych, absolwenci z doświadczeniem międzynarodowym otrzymują wyższe wynagrodzenie niż absolwenci bez takiego doświadczenia. Kwestia wyższego wynagrodzenia uzyskiwanego przez dorosłych z doświadczeniem zagranicznym w trakcie studiów stała się przedmiotem analiz prowadzonych w ramach narodowych badań mobilności w różnych krajach (por. Wiers-Jenksen 2011; Kratz, Netz 2016; *Gone International...* 2015). Dane ukazują rozbieżności względem uzyskanych dochodów przez absolwentów z międzynarodowym doświadczeniem zapewne dlatego, iż dotyczą różnych okresów po ukończeniu studiów. Autorzy badań są jednak zgodni co do kwestii, iż absolwenci mobilni wykonują najczęściej trudniejsze zadania, wchodząc na rynek pracy, ale częściej otrzymują wyższe wynagrodzenie w porównaniu z innymi absolwentami. Otrzymują także więcej międzynarodowych ofert pracy niż absolwenci niemobilni. Jak pisze Fabian Kratz i Nikolai Netz – w odniesieniu do sytuacji w Niemczech – absolwenci z zagranicznym doświadczeniem częściej zmieniają pracę, a wzrost płac realizują właśnie dzięki tej strategii (Kratz, Netz 2016). Można zatem wnioskować, że otwartość na różnorodne doświadczenia zawodowe może być dla młodych ludzi szansą na lepszą i bardziej dochodową pracę. Rozwój pozostałych czynników memo@ również przemawia za mobilnością. Mobilni dorośli postrzegani są ponadto przez pracodawców jako bardziej odpowiedzialni. Po upływie 10 lat od uczestnictwa w programie Erasmus prawie co drugi absolwent mobilny (77%) zajmował stanowisko kierownicze, podczas gdy stanowisko takie zajmował co szósty absolwent niemobilny (44%).

Dzięki mobilności młodzi dorośli uczą się odpowiedzialności i zdolności przystosowania, doświadczenia rozwoju osobistego oraz zyskują poczucie dojrzałości. Podejmowane przez studentów praktyki umożliwiają im rozwój zawodowy

i zdobycie doświadczenia. Podobnych informacji na temat uzyskanych kompetencji uczestników dostarczają wyniki wcześniej prowadzonych badań takich jak *Student Network Survey 2007*. Badania z 2007 roku dowodzą m.in., że studenci mobilni rozwinęli umiejętności i wiedzę międzykulturową, umiejętności przetrwania, dostosowania się do nowych warunków i rozwiązywania problemów, rozwinęli poczucie dojrzałości i samorozwoju, bycia niezależnym. Mobilność wpłynęła ponadto na wzrost poczucia własnej wartości i większej otwartości względem pojawiających się możliwości rozwoju (Krzaklewska, Krupnik 2007). Z kolei *Badanie Eurobarometr* (2011) potwierdziło, że wśród najbardziej istotnych korzyści uzyskanych z mobilności znalazły się: rozwój kompetencji językowych i większa świadomość innych kultur, większa zdolność adaptacji do nowych sytuacji, rozwój kwalifikacji zawodowych i kompetencji interpersonalnych, a także zwiększenie szans na uzyskanie zatrudnienia i zdobycie jakościowo wysokiej wiedzy akademickiej.

Wyniki badań zawarte w raportach z 2014 i 2016 roku ukazują, że pracodawcy cenią sobie doświadczenie, jakie studenci zdobyli za granicą (Brandenburg 2014; *The Erasmus Impact...* 2016). Sześćdziesiąt cztery procent pracodawców uważa je za element zwiększający szanse na zatrudnienie i jeden z istotnych elementów dostosowania zawodowego. Trzydzieści sześć procent studentów odbywających praktykę za granicą otrzymało pracę od swojego pracodawcy, co oznacza, że jeden na trzech studentów odbywających praktykę uzyskał zatrudnienie w instytucji przyjmującej (Brandenburg 2014). W Europie Południowej odsetek studentów otrzymujących pracę po lub w trakcie praktyk wzrasta. Prawie jeden na dwóch studentów otrzymuje pracę, a najwyższy odsetek notowany jest we Włoszech (51%) i Portugalii (47%) (*The Erasmus Impact...* 2016).

Istotną kwestią wynikającą z mobilności jest ponadto spadek ryzyka długotrwałego bezrobocia. Autorzy raportu *Wpływ mobilności na zdobywanie umiejętności i szanse zatrudnienia studentów oraz na umiędzynarodowienie szkolnictwa wyższego* podkreślają, iż było ono o 50% niższe niż wśród studentów niemobilnych. Po pięciu latach od zakończenia studiów stopa bezrobocia wśród osób z doświadczeniem zagranicznym była nadal o 23% niższa (Brandenburg 2014; *The Erasmus Impact...* 2016). Długotrwałe bezrobocie ogranicza kapitał ludzki i zwiększa prawdopodobieństwo przejścia od bezrobocia do całkowitego braku aktywności zawodowej, co wydaje się być szczególnie niepokojące z uwagi na przewidywany spadek liczby ludności w wieku produkcyjnym spowodowany starzeniem się społeczeństwa. Długotrwałe bezrobocie i rosnące ubóstwo mogą również zakłócać spójność społeczną, oddziaływać niekorzystnie na zdrowie fizyczne i psychiczne, przyczyniać się do rozwoju „czarnego” rynku pracy i przestępczości.

Poza samym zatrudnieniem mobilność oddziałuje również na kształtowanie postaw przedsiębiorczych. 9% mobilnych absolwentów podejmuje ryzyko prowadzenia własnej działalności gospodarczej, przy czym prawie połowa (46%) myśli o założeniu własnej działalności gospodarczej, natomiast 30% planuje podjęcie pracy na własny rachunek (Brandenburg 2014). Od kilku lat samozatrudnienie

na rynku europejskim wykazuje tendencję spadkową i nie posuwa się równolegle względem rozwoju gospodarczego, kształtując się na poziomie 14% (*Employment and Social...* 2017). Doświadczenie mobilności będące udziałem wszystkich studentów mogłoby zatem pozytywnie wpłynąć na zmianę tych negatywnych tendencji.

### Wnioski z badań

Wyniki badań dotyczące doświadczeń mobilności w trakcie studiów pozwalają stwierdzić, iż osoby z doświadczeniem mobilności mają większe szanse na rynku pracy i są lepiej dostosowane zawodowo niż osoby bez takiego doświadczenia. Mobilność umożliwia poznanie warunków życia, edukacji i pracy w środowisku międzynarodowym. Studenci i absolwenci mobilni rozwijają wiedzę i kompetencje twarde takie jak doświadczenie zawodowe oraz podnoszą poziom znajomości języka obcego. Rozwijają kompetencje miękkie, spośród których szczególnie istotne wydają się komunikatywność, umiejętność interakcji z osobami z innych kultur, umiejętność pracy w zespole oraz czynniki memo@: świadomość międzykulturową, zdolność przystosowania się, otwartość na nowe doświadczenia, pewność siebie, świadomość własnych mocnych i słabych stron, zdolność do podejmowania decyzji i rozwiązywania problemów. Wszystkie wymienione kompetencje powiązane są ściśle z umiejętnością dostosowania zawodowego, kreują postawy przedsiębiorcze, zwiększają szanse młodych dorosłych na uzyskanie dobrze płatnej, satysfakcjonującej i bardziej odpowiedzialnej pracy – także pracy w środowisku międzynarodowym. Można zatem przypuszczać, iż doświadczenie mobilności sprzyja konwergencji europejskiej, realizacji celów zawodowych młodych dorosłych, przedsiębiorców, a także uczelni wyższych.

Niepokojącym natomiast jest, iż program Erasmus jest jednak programem selekcyjnym, z którego nie mogą skorzystać wszyscy studenci. Przykładowo w Polsce studenci ubiegający się o wyjazd za granicę muszą wykazać się znajomością języka obcego (często podczas rozmowy kwalifikacyjnej), odpowiednią średnią ocen czy (niejednokrotnie) spełniać wymagania zgłoszone przez konkretną instytucję przyjmującą. W Europie Wschodniej odrzucanych jest 20% wniosków a w Europie Południowej (19%), podczas gdy znacznie mniejsza liczba aplikacji Erasmus jest odrzucana w Europie Zachodniej (9%) i Europie Północnej (7%) (*The Erasmus Impact...* 2016). Inne czynniki wzmacniające selekcyjność programu mają charakter ekonomiczny. Brak wsparcia finansowego uniemożliwia ponad 50% studentów w Europie Południowej i w Europie Wschodniej udział w programie. Wniosek dotyczący selektywności programu potwierdzają także inni badacze. Jannecke Wierss-Jennsen podkreśla, że studenci mobilni stanowią wyselekcjonowaną grupę zarówno w aspekcie pochodzenia społecznego, jak i kapitału mobilności, który związany jest z większą ekspozycją na doświadczenia międzynarodowe (Wierss-Jennsen 2011). Z kolei w raporcie *Gone International: mobile students and their outcomes. Report on the 2012/13 graduating cohort* (*Gone International...*

2015)<sup>8</sup>, który dotyczy porównania wyników akademickich i zatrudnienia studentów mobilnych i niemobilnych w Wielkiej Brytanii, wykazano, że pomimo wsparcia finansowego na rzecz mobilności liczba studentów korzystających z programów zagranicznych, pochodzących ze środowisk defaworyzowanych pozostaje niska. Wśród największej liczby studentów wyjeżdżających za granicę znaleźli się studenci posiadający stosunkowo wysoki status społeczno-ekonomiczny, „biali” i biegle władający językiem.

Analizując dane dotyczące mobilności pochodzące z wymienionych wyżej raportów, można także zauważyć, że oprócz możliwości związanych z rozwojem zawodowym mobilność studentów stanowi istotny czynnik sprzyjający przełamaniu barier kulturowych, budowaniu poczucia tożsamości europejskiej i bycia „Europejczykiem”, a także przyczynia się – w dosłownym znaczeniu – do łączenia kultur i narodowości. Dzięki programowi Erasmus od początku jego istnienia urodziło się ponad milion dzieci (sprawozdanie Komisji Europejskiej 2014, za Popowska 2016), 32% mobilnych studentów posiada partnera życiowego innej narodowości – z czego 24% nawiązało swoją znajomość podczas pobytu za granicą. Dla porównania, wśród studentów niemobilnych tylko 13% osób doświadcza takiego związku (Brandenburg 2014). Można zatem stwierdzić, że rozwój mobilności akademickiej przyczynia się do globalnego rozwoju społecznego, w którym będzie miał miejsce otwarty dialog międzykulturowy. Aby jednak było to możliwe, istotne jest zniesienie barier i stworzenie równych szans umożliwiających wszystkim – nie tylko młodym ludziom – tego typu doświadczenia<sup>9</sup>.

### Bibliografia

1. Bracht O. i in. (2006), *The Professional Value of ERASMUS Mobility*, International Centre for Higher Education Research (INCHER-Kassel) University of Kassel, Kassel, Germany, ss. 235.
2. Brandenburg U. (2014), *Badanie wpływu programu Erasmus. Wpływ mobilności na zdobywanie umiejętności i szanse zatrudnienia studentów oraz na umiędzynarodowienie szkolnictwa wyższego*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, Komisja Europejska/Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
3. Communication from The Commission to the European Parliament, The Council, The European Economic And Social Committee And The Committee Of The Regions (2016), *A New Skills Agenda For Europe. Working together to strengthen human capital*,

<sup>8</sup> W Raporcie porównane zostały osiągnięcia akademickie oraz sytuacja na rynku pracy mobilnych i stacjonarnych studentów pierwszego stopnia, którzy ukończyli studia pod koniec roku akademickiego 2012/13. Wyniki badań ukazują m.in. profil studentów mobilnych wyjeżdżających za granicę (pochodzenie etniczne i społeczno-ekonomiczne, płeć i kierunek studiów), kierunki docelowe mobilności studentów UK oraz ich sytuację na rynku pracy pod względem zatrudnienia i zajmowanych stanowisk.

<sup>9</sup> Od 2014 roku, czyli początku programu Erasmus+, udzielane jest dodatkowe wsparcie finansowe dla studentów ze środowisk defaworyzowanych. Jednakże problem selektywności programu nadal nie został w pełni rozwiązany.

- employability and competitiveness*, dostępny na: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52016DC0381>, otwarty 10.09.2017.
4. Choudaha R. (2017), *Three waves of international student mobility (1999–2020)*, „Studies in Higher Education”, vol. 42, ss. 825–832, dostępny na: <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1293872>, otwarty, 10.11.2017.
  5. *Employment and Social Developments in Europe 2017*, European Commission, dostępny na: <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=738&langId=en&pubId=8030&furtherPubs=yes>, otwarty 15.09.2017.
  6. *Gone International: mobile students and their outcomes. Report on the 2012/13 graduating cohort* (2015), tekst i analiza L. Bøe, D. Hurley, UK Higher Education International Unit, London, ss. 1–28, dostępny na: <http://go.international.ac.uk/sites/default/files/Gone%20International%20mobile%20students%20and%20their%20outcomes.pdf>, otwarty 26.09.2017.
  7. [http://www.erasmus.org.pl/odnosnikipodstawowe/statystyki.html#Erasmus\\_w\\_liczbach](http://www.erasmus.org.pl/odnosnikipodstawowe/statystyki.html#Erasmus_w_liczbach), otwarty 10.10.2017.
  8. Kratz, F., & Netz, N. (2016), *Which mechanisms explain monetary returns to international student mobility? Studies in Higher Education*, ss. 1–26. <http://doi.org/10.1080/03075079.2016.1172307>, otwarty 08.10.2017.
  9. Krzaklewska E., Krupnik S. (2007), *The Role of the Erasmus Programme in Enhancing Intercultural Dialogue. Presentation of the Results from the Erasmus Student Network Survey 2007*, Proceedings of the 4<sup>th</sup> International Barcelona Conference on Higher Education, Vol. 6. Higher education for intercultural dialogue and multiculturalism, dostępny na: [http://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2099/5767/16\\_pap\\_Krupnik\\_Krazlewska.pdf](http://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2099/5767/16_pap_Krupnik_Krazlewska.pdf), otwarty 05.09.2017.
  10. Le Deist, F.D., Winterton, J. (2005), *What is competence?* “Human Resource Development International”, Vol. 8, No 1. pp. 27–46.
  11. Osiński Z. (2010), *Kompetencje miękkie absolwenta humanistycznych studiów wyższych, a metody prowadzenia zajęć*, [w:] B. Sitarska, K. Jankowski, R. Droba, (red.) *Studia wyższe z perspektywy rynku pracy*, Wyd. AP, Siedlce, s. 57–66.
  12. Popowska M. (2015), *Internacjonalizacja polskich uczelni na świecie i jej atrybuty a polska rzeczywistość*, dostępny na: [https://www.researchgate.net/profile/Magdalen-Popowska3/publication/288840473\\_Internacjonalizacja\\_uczelni\\_wyzszych\\_na\\_swiecie\\_i\\_jej\\_atrybuty\\_a\\_polska\\_rzeczywistosc/links/5686f2e008ae1e63f1f5b206/Internacjonalizacja-uczelni-wyzszych-na-swiecie-i-jej-atrybuty-a-polska-rzeczywistosc.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Magdalen-Popowska3/publication/288840473_Internacjonalizacja_uczelni_wyzszych_na_swiecie_i_jej_atrybuty_a_polska_rzeczywistosc/links/5686f2e008ae1e63f1f5b206/Internacjonalizacja-uczelni-wyzszych-na-swiecie-i-jej-atrybuty-a-polska-rzeczywistosc.pdf), otwarty 10.09.2017.
  13. Rodriguez, D. et al. (2002), *Developing competency model to promote integrated human resource practices*, “Human Resource Management”, Vol. 41, pp. 309–324.
  14. Rubacha K. (2008), *Metodologia badań nad edukacją*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
  15. Sińczuch M. (2014), *Kształtowanie kompetencji społecznych młodzieży w programach UE. Teoria i praktyka*, „Rocznik Lubuski”, Tom 40, cz. 2a, s. 97–117.
  16. Siwińska B. (2014), *Wpływ uwarunkowań na model procesu internacjonalizacji szkolnictwa wyższego w Polsce*, CPP RPS Volume 84, dostępny na [https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/12071/1/CPP\\_RPS\\_vol.84\\_Siwinska.pdf](https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/12071/1/CPP_RPS_vol.84_Siwinska.pdf), otwarty 10.10.2017.
  17. Solarczyk-Szwec H. (2013), *O niektórych przyczynach (nie)dopasowania kompetencyjnego młodych dorosłych na rynku pracy*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”

- nr 2, dostępny na: [http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-424fa706-3673-4282-8457-97cf6acdf67b/c/O\\_niektorych\\_przyczynach.pdf](http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-424fa706-3673-4282-8457-97cf6acdf67b/c/O_niektorych_przyczynach.pdf), otwarty 25.09.2017, s. 123–132.
18. *The Erasmus Impact Study Regional Analysis. A Comparative Analysis of the Effects of Erasmus on the Personality, Skills and Career of students of European Regions and Selected Countries* (2016), European Union, dostępny na: [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/repository/education/library/study/2016/erasmus-impact\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/library/study/2016/erasmus-impact_en.pdf), otwarty 26.09.2017.
  19. Wiers-Jennsen J. (2011), *Background and Employability of Mobile vs. Non-Mobile Students*, [w:] „Tertiary Education and Management”, Volume 17, ss. 79–100, dostępny na: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13583883.2011.562524?src=recsys>, otwarty 26.09.2017.
  20. ZALECENIE PARLAMENTU EUROPEJSKIEGO I RADY z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006/962/WE), dostępny na: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=celex:32006H0962>, otwarty 11.10.2017.

**The experience of mobility in the Erasmus program in relation  
to the prospects on the labor market. An analysis of international reports**

**Key words:** social competences, development of competences, professional qualifications, professional adaptation, student mobility, labor market social competences, development of competences, professional qualifications, professional adaptation, student mobility, labor market.

**Abstract:** This article analyzes the results of European research conducted among students and graduates who have experienced mobility in the Erasmus program, in the context of professional adjustment and the development of competencies necessary on the labor market. The analysis is based on studying secondary sources. The European research allows to conclude that the people with the mobility experience have a better chance of success on the labor market and are better adjusted professionally than the people without such an experience.

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)





*Anna Sladek*

## KOMPETENCJE POTRZEBNE STUDENTOM W OKRESIE PODWÓJNEJ TRANZYCJI: NA RYNEK PRACY I W DOROSŁOŚĆ

**Słowa kluczowe:** kompetencje, studenci, tranzycja, wschodząca dorosłość, rynek pracy.

**Streszczenie:** Celem artykułu jest analiza kompetencji potrzebnych ludziom młodym podejmującym studia, by sprostać oczekiwaniom stawianym przez rynek pracy oraz wyzwaniom rozwojowym związanym z wchodzeniem w dorosłość, opisanym w oparciu o koncepcję wschodzącej dorosłości J.J. Arnetta. Opisane zostały trzy najważniejsze grupy kompetencji – osobiste, interpersonalne i zawodowe – wymaganych od absolwentów przez pracodawców. Następnie wskazane zostały kompetencje osobiste i autokreacyjne przydatne w zmaganiu się z wyzwaniami wchodzenia w dorosłość. W ostatniej części starano się zarysować możliwości kształtowania tych kompetencji w obszarze edukacji formalnej, pozaformalnej i nieformalnej.

### Wprowadzenie

Pojęcie kompetencji nabrało znaczenia w humanistyce drugiej połowy XX wieku, stając się szczególnie atrakcyjne w obszarze edukacji pomimo jego niejednoznaczności oraz zależności od kontekstu teoretycznego i ideologicznego, w którym funkcjonuje (Męczkowska 2004). Wraz z wprowadzeniem Europejskich i Krajowych Ram Kwalifikacji stało się jednym z kluczowych terminów opisujących efekty kształcenia, czyli kompetencje społeczne. Termin „kompetencje” używany jest w dwóch znaczeniach: jako zakres uprawnień osoby, grupy czy instytucji oraz jako dyspozycja podmiotu do wykonywania określonych zadań. W odniesieniu do studentów jako podmiotów edukacji najczęściej stosuje się to drugie znaczenie, które wskazuje na właściwości podmiotu ujawniające się w jego zachowaniach (Czerepaniak-Walczak 2001). W koncepcjach pedagogicznych można wyróżnić dwa kluczowe ujęcia kompetencji: jako adaptacyjnego oraz transgresyjnego potencjału podmiotu do działania. Kompetencja jako adaptacyjny potencjał podmiotu wskazuje na instrumentalne dostosowywanie działań do warunków otoczenia, które rozumiane jest tu statycznie. Tak rozumiana kompetencja wiąże się z pojęciem sprawnego i efektywnego działania, co nawiązuje do behawioryzmu. Jej komponenty obejmują wiedzę, umiejętności, motywację

do działania oraz przekonanie podmiotu o posiadaniu takich dyspozycji. Z kolei kompetencja jako transgresyjny potencjał podmiotu rozumiana jest jako głęboka struktura poznawcza, która równoważy jego relacje ze światem pojmowanym tu dynamicznie. Podejmowane przez człowieka działania podlegają zatem twórczej modyfikacji pod wpływem interpretacji ich kontekstu. Tak rozumiane kompetencje mają charakter emancypacyjny (Męczkowska 2004). W obszarze polityki edukacyjnej zdaje się dominować adaptacyjne rozumienie kompetencji, zwłaszcza w kontekście dostosowania edukacji do potrzeb rynku pracy i wymogów ekonomicznych. Zawężanie rozumienia kompetencji w edukacji tylko do tego jednego wymiaru jest krytykowane (Czerepaniak-Walczak 2013). Wydaje się bowiem, że oba sposoby rozumienia kompetencji – adaptacyjny i transgresyjny – wzajemnie się uzupełniają. Kompetencje w ujęciu adaptacyjnym pozwalają zwrócić uwagę na przygotowanie do wymagań stawianych w konkretnych i ustalonych kontekstach społecznego działania. Natomiast kompetencje w ujęciu transgresyjnym akcentują przygotowanie do funkcjonowania w zmiennej rzeczywistości społeczno-kulturowej, która wymaga bardziej elastycznego i twórczego reagowania na zmiany kontekstu działania, poszukiwanie nowych rozwiązań czy łagodzenie napięć. Wiąże się zatem z twórczym wykorzystaniem osobistych doświadczeń, wiedzy i umiejętności w celu sprostania określonym wyzwaniom.

Pytanie o kompetencje potrzebne ludziom młodym w okresie studiów ujawnia dwojaki kontekst. Pierwszy wiąże się z oczekiwaniami społecznymi, w szczególności wyznaczonymi im przez rynek pracy, na który mają wkroczyć po ukończeniu edukacji akademickiej. Jest to jedno z kluczowych zadań rozwojowych tego okresu. Drugi kontekst wiąże się ze specyfiką rozwoju ludzi młodych wchodzących w dorosłość i podejmujących studia. Zwraca się uwagę, że wydłużenie procesu edukacji jest jednym z istotnych czynników wpływających na przesunięcie zadań rozwojowych z etapu dojrzewania na wczesną dorosłość (Brzezińska i in. 2011). Wpływa to na wydłużenie okresu wchodzenia w dorosłość. Zjawisko to stało się podstawą opisu nowego okresu rozwoju zwanego wschodzącą czy wyłaniającą się dorosłością (*emerging adulthood*) (Arnett 2014). Zmiany te stawiają przed młodymi między 18 a 30 rokiem życia (nie tylko tymi, którzy podejmują studia) nowe wyzwania, które wymagają także kształtowania odpowiednich kompetencji. Edukacja jest jednym z obszarów, który powinien do tych zmian przygotowywać. Celem niniejszego opracowania jest analiza kompetencji, jakich potrzebują ludzie młodzi podejmujący studia, by sprostać po pierwsze oczekiwaniom stawianym przez rynek pracy, a po drugie współczesnym wyzwaniom rozwojowym związanym z wchodzeniem w dorosłość. Dalej następuje próba nakreślenia obszarów sprzyjających kształtowaniu tych kompetencji przez studentów.

### **Kompetencje wymagane na rynku pracy**

Liczba osób podejmujących studia od roku 2005/2006, kiedy osiągnęła najwyższy poziom, powoli spada. Nadal jednak mamy w Polsce liczną grupę

studentów i absolwentów. Współczynnik skolaryzacji brutto spadł z 53,8% w roku 2010/11 do poziomu 47,6% w roku 2015/16 i nadal jest dość wysoki. Natomiast liczba absolwentów zmniejszyła się o ponad 100 tysięcy, do 395 192 w roku akademickim 2014/2015 (*Szkoły wyższe i ich finansowanie* 2016). Każdego roku na rynku pracy pojawiają się zatem kolejni absolwenci, którzy poszukują pracy zgodnej z wykształceniem oraz zdobytymi kwalifikacjami i kompetencjami. Młodzi ludzie wierzą, że wykształcenie wyższe stwarza większe możliwości znalezienia dobrze płatnej pracy, choć dostrzegają też oczekiwania rynku. Na przykład widać wyraźny trend dywersyfikacji wybranej ścieżki edukacyjnej po pierwszym stopniu kształcenia czy poszerzania swoich kompetencji w celu zwiększenia swoich szans na rynku pracy (Wronowska 2015). Badania rynku pracy potwierdzają, że wśród osób z wyższym wykształceniem stopa bezrobocia jest najniższa, maleje wśród nich także odsetek osób poszukujących pracy długotrwale, czyli powyżej 12 miesięcy (*Bilans Kapitału Ludzkiego* 2015). Jednocześnie rynek pracy nie jest w stanie zaoferować zatrudnienia wszystkim absolwentom ze względu na jego nasycenie osobami z wyższym wykształceniem. Ponadto w Polsce mamy do czynienia z tzw. rynkiem pracodawców, co oznacza, że to oni kształtują ofertę pracy i jej szczegółowe warunki (Wronowska 2015). Ludzie młodzi podejmujący studia powinni zatem zwracać uwagę na wymagania kompetencyjne stawiane obecnie przez rynek. Przyjrzyjmy się, jakich kompetencji oczekują pracodawcy oraz jakie niedobory w tym zakresie dostrzegają, zwłaszcza u absolwentów szkół wyższych. Pozwoli to nakreślić najważniejsze kompetencje potrzebne ludziom młodym na rynku pracy.

W analizowanych opracowaniach dotyczących wymagań kompetencyjnych na polskim rynku pracy stosowany był bardzo różnorodny sposób klasyfikacji kompetencji uwzględnianych w badaniach. Można jednak zwrócić uwagę na pewne podobieństwa. Ogólnie pracodawcy wskazali wiele kompetencji, które są przydatne we wszystkich zawodach. Można wśród nich wyróżnić trzy zasadnicze grupy:

- kompetencje osobiste (w tym przede wszystkim poznawcze, samoorganizacyjne oraz dotyczące właściwości osobowych),
- kompetencje interpersonalne (w tym głównie komunikatywność, współpraca w grupie oraz umiejętność rozwiązywania konfliktów),
- kompetencje zawodowe (w tym doświadczenie zawodowe, wiedza i umiejętności specyficzne dla danego zawodu, znajomość języków obcych, umiejętności komputerowe).

Kompetencje osobiste były najbardziej zróżnicowane w zależności od tego, jaki podział kompetencji przyjęto w badaniach. Na plan pierwszy w tej grupie wysuwają się kompetencje samoorganizacyjne, które były wskazywane jako istotne we wszystkich badaniach, choć różnie klasyfikowane i opisywane. W *Bilansie Kapitału Ludzkiego* z 2014 roku aż 44% pracodawców wskazało na ważność u przyszłych pracowników kompetencji samoorganizacyjnych związanych z: samodzielnym organizowaniem sobie pracy, ogólnie samodzielnością, umiejętnością zarządzania czasem, zdolnością podejmowania decyzji oraz inicjatywnością

i odpornością na stres (*Bilans Kapitału Ludzkiego* 2015). W badaniach realizowanych przez Szkołę Główną Handlową w Warszawie i partnerów dotyczących oczekiwań rynku wobec absolwentów uczelni wyższych kompetencje samoorganizacyjne znalazły się wśród pięciu najbardziej pożądanых i obejmowały: umiejętność pracy metodą projektu, terminową realizację zadań, samodzielność w podejmowaniu decyzji, odporność na stres, umiejętność samoorganizacji pracy oraz elastyczne reagowanie na zmiany (*Analiza kwalifikacji...* 2014). W kolejnych badaniach pośród 10 najważniejszych kompetencji absolwentów szkół wyższych pracodawcy wskazali dwie, które możemy zaliczyć do samoorganizacyjnych, czyli umiejętność organizacji pracy i zarządzania czasem oraz elastyczność i zdolność adaptacji (*Kompetencje i kwalifikacje...* 2012). Mocno eksponowane są w grupie kompetencji osobistych także te poznawcze, pośród których wskazuje się na: zdolności analityczne, heurystyczne, pomysłowość i kreatywność, umiejętności krytycznego myślenia, określania i uzasadniania priorytetów oraz generowania nowych rozwiązań (*Kompetencje i kwalifikacje...* 2012; *Analiza kwalifikacji...* 2014). Obok samoorganizacyjnych i poznawczych w grupie kompetencji osobistych wskazywane są przez pracodawców także takie, które opisują postawy i cechy posiadających je osób, jak: otwartość na uczenie się i rozwój, zaangażowanie, ale też pasja i aktywność, etyczne postępowanie, odpowiedzialność oraz elastyczność i zdolność adaptacji (*Kompetencje i kwalifikacje...* 2012). Ta ostatnia kompetencja zaliczana jest w niektórych badaniach do samoorganizacyjnych, stąd była wskazana już wcześniej. Zakres kompetencji osobistych oczekiwanych przez pracodawców od absolwentów poszukujących pracy jest zatem dość szeroki. Jest to najobszerniejsza grupa kompetencji oczekiwanych na rynku pracy od ludzi młodych kończących edukację akademicką.

Kompetencje interpersonalne tworzą drugą grupę uznaną przez 40% pracodawców za najistotniejsze w pracy. Zaliczają do nich: kontakty z ludźmi, komunikatywność, współpracę w grupie oraz umiejętność rozwiązywania konfliktów (*Bilans Kapitału Ludzkiego* 2015). Natomiast od samych absolwentów uczelni wyższych pracodawcy oczekują w tym zakresie: kompetencji komunikacyjnych i medialnych, związanych z umiejętnością kreacji zespołowej oraz pracy w zespołach, zwłaszcza interdyscyplinarnych (*Analiza kwalifikacji...* 2014). W innych badaniach pośród 10 najważniejszych kompetencji pracodawcy wskazali dwie z omawianych: efektywną komunikację oraz umiejętność pracy w zespole (*Kompetencje i kwalifikacje...* 2012). Zakres pożądanых kompetencji interpersonalnych jest zatem bardzo podobny. Eksponowana jest komunikatywność, która stanowi podstawę dla współpracy w różnych grupach. Warto przy tym podkreślić, że w jednym z badań obok komunikatywności absolwentów zwrócono także uwagę na umiejętność posługiwania się językiem ojczystym (*Analiza kwalifikacji...* 2014), która zaliczana jest do kompetencji kluczowych (Zalecenia Parlamentu Europejskiego... 2006).

Trzecią grupę tworzą tzw. kompetencje zawodowe, uznane przez pracodawców za ważne i oczekiwane od przyszłych pracowników. Są one w analizowanych

badaniach różnie opisywane. W *Bilansie Kapitału Ludzkiego* z 2014 roku 26% pracodawców wskazało na przydatność kompetencji zawodowych obejmujących specyficzne umiejętności niezbędne do wykonania zadań na danym stanowisku (*Bilans Kapitału Ludzkiego* 2015). Natomiast w odniesieniu do absolwentów szkół wyższych wskazywane były pewne ogólne umiejętności i zdolności, jak: umiejętność obsługi komputera, znajomość języków obcych czy umiejętność organizacji pracy i zarządzania czasem (*Kompetencje i kwalifikacje...* 2012; *Analiza kwalifikacji...* 2014). Ostatnia ze wskazanych umiejętności jest w innych opracowaniach zaliczana do kompetencji samoorganizacyjnych, które opisane zostały powyżej.

Podsumowując można zauważyć, że spośród kompetencji wymaganych przez pracodawców od absolwentów szkół wyższych dominują kompetencje osobiste zarówno te, które ułatwiają samodzielne działania i organizowanie sobie pracy, jak i te wskazujące na zdolności poznawcze i właściwości osobowe. Na drugim miejscu akcent położony jest na kompetencje komunikacyjne, a w trzeciej kolejności na pewnych ogólnych kompetencjach przydatnych w pracy zawodowej.

Zasadniczo pracodawcy kładą zatem akcent na tzw. kompetencje miękkie. Warto przy tym zauważyć, że w tym zakresie dostrzegają oni także największe braki. To wskazuje na zjawisko tzw. luki kompetencyjnej czy niedopasowania kompetencji, które oznacza, że „(...) wymagane kompetencje są dostępne na rynku pracy, ale oczekiwania wobec nich są wyższe niż ich rzeczywisty poziom” (Kocór 2015, s. 12). Podsumowanie badań w zakresie *Bilansu Kapitału Ludzkiego* z lat 2010–2015 wskazuje, że pracodawcy dostrzegają u osób poszukujących pracy największy niedobór w zakresie kompetencji samoorganizacyjnych, interpersonalnych oraz zawodowych (dotyczących specyficznych umiejętności wymaganych na danym stanowisku) (Kocór 2015). Zatem kompetencje, które uznawane są za najbardziej przydatne na rynku pracy niezależnie od wykonywanej pracy, są zarazem najslabiej rozwinięte u potencjalnych pracowników. W odniesieniu do oceny przez pracodawców kompetencji posiadanych przez absolwentów szkół wyższych sytuacja wygląda podobnie. W badaniach zrealizowanych w 2014 roku wskazuje się, że największe luki pomiędzy zapotrzebowaniem na rynku pracy na dane kompetencje a oceną przez pracodawców stopnia ich posiadania u absolwentów dotyczą kompetencji interpersonalnych, samoorganizacyjnych i poznawczych (*Analiza kwalifikacji...* 2014). Natomiast w badaniach z 2012 roku, na podstawie porównania kompetencji oczekiwanych przez pracodawców z oceną kompetencji posiadanych przez absolwentów zatrudnionych przez nich w ostatnich latach, największe luki dotyczyły: efektywnej komunikacji, umiejętności współpracy, umiejętności określania i uzasadniania priorytetów, umiejętności organizacji pracy i zarządzania czasem oraz poprawnej samooceny i rozumienia własnych mocnych i słabych stron (*Kompetencje i kwalifikacje...* 2012). Oba badania wskazują, że największe luki dotyczą kompetencji interpersonalnych oraz osobistych, zatem tych, których pracodawcy najbardziej oczekują od absolwentów szkół wyższych. Warto przy tym zaznaczyć, że w obu wskazanych badaniach ocena tych kompetencji przez samych absolwentów była zdecydowanie wyższa niż ich ocena przez pracodawców.

## Kompetencje niezbędne wobec wyzwań rozwojowych wschodzącej dorosłości

Przemiany społeczno-kulturowe późnej nowoczesności zaznaczają się także w przebiegu i periodyzacji biegu ludzkiego życia. Obserwuje się zjawisko niepunktualności wchodzenia w poszczególne okresy życia (Oleś 2011). Zauważalne są zjawiska wydłużania młodości i odraczania dorosłości (Brzezińska i in. 2011). Stały się one przyczynkiem do badań Jeffreya J. Arnetta dotyczących ludzi młodych między 18 a 29/30 rokiem życia i ich sposobu rozumienia oraz przeżywania dorosłości, w efekcie których opisał etap wschodzącej dorosłości (*emerging adulthood*). W niniejszym opracowaniu koncepcja ta stanowi podstawę opisu zmian i wyzwań rozwojowych, jakie stają obecnie, w okresie późnej nowoczesności, przed ludźmi młodymi podejmującymi studia w Polsce.

Wyodrębnienie przez J.J. Arnetta nowego okresu rozwoju opierało się na wskazaniu odmienności sytuacji rozwojowej ludzi młodych między 18 a 30 rokiem życia zarówno od okresu dojrzewania, jak i wczesnej dorosłości. Etap wschodzącej dorosłości różni od okresu dojrzewania: zakończony proces dojrzewania płciowego, częste łączenie edukacji i pracy, zmiana sytuacji prawnej, czyli uzyskanie statusu osoby pełnoletniej. Natomiast od okresu wczesnej dorosłości różni omawiany etap braki w zakresie: osiągniętej stabilności struktury życia dorosłego, trwałych relacji oraz stałej pracy (Arnett i in. 2014). Zdaniem amerykańskiego psychologa zmiany w zakresie struktury rynku pracy i jego wymagań, struktury rodziny oraz ról płciowych ujawniły trudności podjęcia przez ludzi młodych tradycyjnie wyznaczonych ról dorosłości. Wynikały one z pogłębienia poczucia niestabilności własnej sytuacji życiowej oraz niejasności co do postrzegania samego siebie i pełnionych ról (Arnett i in. 2014). W oparciu o przeprowadzone badania autor ten wyodrębnił pięć głównych cech wschodzącej dorosłości: (1) poszukiwanie własnej tożsamości, (2) niestabilność, (3) koncentrację na sobie, (4) poczucie bycia pomiędzy oraz (5) poczucie możliwości i optymizmu (Arnett 2014; Arnett i in. 2014). Poniżej zostaną pokrótce scharakteryzowane kolejne cechy etapu wschodzącej dorosłości ze wskazaniem wyzwań rozwojowych stojących przed ludźmi młodymi. Następnie omówione zostaną kompetencje, jakich potrzebują oni, by sprostać tym wyzwaniom.

Pierwszą cechą, którą ludzie młodzi na etapie wschodzącej dorosłości dzielą z adolescentami, jest poszukiwanie własnej tożsamości. Dotyczy ono zwłaszcza określania siebie w kontekście budowania relacji intymnych, poszukiwania pracy oraz własnego światopoglądu. Zasadnicza różnica dotyczy jednak bardziej poważnego podchodzenia ludzi młodych wchodzących w dorosłość do kwestii tożsamościowych niż w okresie poprzedzającym. Sprzyja temu wzrost doświadczeń oraz poszerzająca się stopniowo samodzielność (Arnett 2014; Arnett i in. 2014). Podejmowane działania wymagają od ludzi młodych sprawdzania się w różnych sytuacjach, pozwalając poznać siebie, swoje preferencje i wyznaczać kierunki przyszłych działań.

Kolejną cechą jest niestabilność. Zdaniem J.J. Arnetta wynika ona z faktu, że na tym etapie życia zachodzi najwięcej zmian, które wpływają również na zróżnicowanie sytuacji życiowej ludzi młodych i brak stabilności. Część młodzieży kontynuuje jeszcze edukację na poziomie wyższym. Większość, niezależnie od sytuacji edukacyjnej, podejmuje pracę, co jest spowodowane wymaganiami rynku. W Stanach Zjednoczonych ludzie młodzi średnio zmieniają w tym czasie pracę osiem razy. Przemiany dotyczą również życia osobistego, co przejawia się w zawieraniu wielu nowych znajomości i związków, a przede wszystkim zmianie partnerów seksualnych (Arnett 2014; Arnett i in. 2014).

Trzecią cechą wschodzącej dorosłości jest koncentracja na sobie. Sytuacja rozwojowa ludzi młodych implikuje skupienie na sobie ze względu na poszukiwanie własnej tożsamości, miejsca w życiu oraz partnera. Ponadto są bardziej niezależni w podejmowaniu i wypełnianiu swoich obowiązków życiowych. Stawia się im również inne wymagania społeczne, niż młodzieży w okresie dojrzewania czy wczesnej dorosłości. Mają zatem więcej swobody w podejmowaniu działań, które odpowiadają ich zainteresowaniom, preferencjom czy potrzebom (Arnett 2014; Arnett i in., 2014). Jednocześnie J.J. Arnett podkreśla, że koncentracja na sobie jest w tym okresie zjawiskiem normatywnym, a nie przejawem egoizmu czy narcyzmu. Ludzie młodzi mają co prawda więcej oczekiwań wobec rzeczywistości i większe nadzieje dotyczące własnej przyszłości, z czego wynika także ich wiara w siebie. Podejmowane przez nich działania wskazują jednak, że są oni jednocześnie zdolni angażować się na rzecz innych oraz są bardziej otwarci i tolerancyjni wobec ludzi odmiennych od siebie niż starsze generacje (Arnett 2013).

Poczucie bycia pomiędzy młodością a dorosłością to czwarta z wyróżnionych cech wschodzącej dorosłości. Ludzie młodzi podkreślają bowiem, że w wielu obszarach swojego życia nie czują się jeszcze dorośli. Kluczowe wydaje się subiektywne poczucie bycia dorosłym, które wyraża się w akceptacji odpowiedzialności za samego siebie oraz podejmowaniu niezależnych decyzji. Obie te cechy są osiągane stopniowo, co powoduje, że młodzież ma poczucie ciągłego stawiania się dorosłym. J.J. Arnett zwraca też uwagę, że to poczucie zawieszenia czy bycia pomiędzy zmniejsza się wraz z wiekiem i jest najsilniejsze u osób między 18 a 21 rokiem życia, ale słabsze u 26–29-latków (Arnett 2014; Arnett i in. 2014).

Ostatnią z wymienionych cech jest poczucie możliwości i optymizmu. Cecha ta wydaje się nieco zaskakująca, biorąc pod uwagę poczucie niepewności związane na tym etapie z sytuacją społeczno-zawodową, której towarzyszy wiele negatywnych emocji. Niemniej w porównaniu z sytuacją swoich rodziców ludzie młodzi oceniają swoje możliwości życiowe bardziej pozytywnie. Większa wiara we własną przyszłość wiąże się ze zdobytym wykształceniem, które młodzież postrzega jako swój zasób w osiągnięciu sukcesu życiowego. Wzrost optymizmu widoczny jest zwłaszcza u młodych kobiet (Arnett 2014; Arnett i in. 2014).

Opisane cechy wschodzącej dorosłości wskazują, że ludzie młodzi, także ci podejmujący studia, stają dziś przed nowymi wyzwaniami wpływającymi na ich decyzje dotyczące podejmowania zadań i ról związanych z dorosłością. Pierwszym

z wyzwań jest konieczność dalszego kształtowania własnej tożsamości. Proces ten jest wzmacniany przemianami społeczno-kulturowymi późnej nowoczesności, które nakładają na każdego człowieka obowiązek samodzielnego kreowania siebie. Poprzez podejmowane wybory, działania każda jednostka kształtuje własny styl życia, w którym wyraża samą siebie (Giddens 2001). Wymaga to jednak niestannego procesu podejmowania refleksji, budowania samoświadomości, a także dookreślenia własnych celów i potrzeb. Wyzwania te wyraźnie uwypukla także kolejna cecha wschodzącej dorosłości związana z koncentracją na sobie, co często jest interpretowane w kategoriach niedojrzałości, egocentryzmu i niezdolności kierowania własnym rozwojem przez ludzi młodych (Marianowska 2013). Wydaje się jednak, że koncentracja ta jest poniekąd „wymuszona” przemianami społeczno-kulturowymi, w tym poczuciem przyspieszenia czasu, co znalazło odzwierciedlenie w sposobie postrzegania samego siebie. Zamiast trwania liczy się dziś chwila i związany z nią zakres możliwych doznań. Zamiast nastawienia na długotrwałe efekty w przyszłości dostrzegamy koncentrację na teraźniejszości oraz towarzyszących jej przeżyciach. Mają one jednak charakter ulotny, zwiewny, nie dając poczucia trwałości i oparcia. W jego poszukiwaniu człowiek zwraca się zatem ku samemu sobie. To właśnie jaźń staje się w tej sytuacji szansą znalezienia przystani w warunkach ulotnych przeżyć i natychmiastowości (Bauman 2006). W tych warunkach skupienie na sobie i autokreacja stają się poniekąd koniecznością.

Podobne wyzwania rozwojowe związane są z niestabilnością, a zarazem niepewnością sytuacji życiowej. Ludzie młodzi stają przed koniecznością podjęcia szeregu decyzji wyznaczających kształt ich własnego życia. Dotyczą one kontynuacji edukacji, a także jej przebiegu (np. wyboru zajęć dodatkowych, promotora, a także zmiany ścieżki edukacji po pierwszym stopniu studiów). Inny obszar dokonywanych wyborów i podejmowanych decyzji na przyszłość dotyczy pracy. Młodzież już na etapie studiów podejmuje pracę w różnym wymiarze i charakterze, głównie w celu zdobycia doświadczenia i poszerzenia swoich przyszłych możliwości (Brzezińska i in. 2011; Cybal-Michalska 2013). Wybory związane z pracą zawodową wymagają, obok sprostania oczekiwaniom rynku pracy opisanym wcześniej, także umiejętności planowania własnej przyszłości. Ponadto człowiek zmuszony jest stale przewidywać przyszłe wydarzenia i refleksyjnie przygotowywać się na nadchodzące sytuacje. Wybory ludzi młodych na tym etapie dotyczą też życia intymnego, czyli poszukiwania i zmiany partnera, zawierania nowych związków i ich budowania. Wymaga to umiejętności komunikacji, ale też zdolności wyjścia poza skupienie na własnej osobie i dostrzeżenia potrzeb partnera, a zatem zdolności budowania wspólnego „my”. Odraczenie zawierania związków małżeńskich wskazuje na trudności ludzi młodych w tej sferze (Mynarska 2011). Decyzje dotyczące sfery edukacji, pracy czy relacji intymnych mają też zwrotny wpływ na kształtowanie tożsamości, np. poprzez uświadamianie sobie własnych cech czy predyspozycji.

Wskazane powyżej wyzwania związane z wyborami w różnych sferach życia ludzi młodych wiążą się także z kolejną cechą, czyli poczuciem bycia pomiędzy.



Nieustanna potrzeba dokonywania wyborów i podejmowania decyzji wymusza bowiem na ludziach młodych konieczność podjęcia odpowiedzialności za siebie, co staje się podstawą dookreślenia siebie samego jako dorosłego. Dopełnieniem opisanej sytuacji rozwojowej ludzi młodych wchodzących w dorosłość jest ostatnia cecha, czyli poczucie optymizmu. Wskazuje ono na wyzwania związane z potrzebą utrzymania pewnej równowagi wobec ogromnej niestabilności i niepewności sytuacji życiowej. W celu sprostania zadaniom i wyzwaniom oraz odpowiedzialności za skutki własnych wyborów ludzie młodzi potrzebują z jednej strony zdolności krytycznego spojrzenia na samego siebie, własne decyzje, podejście do sytuacji, zdolności realistycznej oceny możliwości. Z drugiej strony potrzebują zdolności snucia marzeń i planów oraz zmierzania w ich kierunku mimo trudności, a także motywacji do działania. Kształtowanie postawy optymizmu pozwala zachować zatem równowagę.

Wyzwania, jakie stawia przez ludźmi młodymi etap wchodzenia w dorosłość, wymagają od nich szeregu kompetencji związanych z budowaniem samowiedzy i samoświadomości, w tym dotyczącej swoich mocnych i słabych stron, zdolności do autorefleksji i samooceny, umiejętności krytycznego myślenia w celu oceny własnej sytuacji, umiejętności autoprezentacji, zdolności planowania rozwoju i biografii w zgodzie z własnym systemem wartości, zdolności motywowania się do działania i jego kontynuacji mimo trudności, elastyczności, poczucia optymizmu i nadziei oraz zdolności budowania relacji społecznych sprzyjających własnemu rozwojowi (np. budowania wsparcia społecznego). Wymienione zdolności potrzebne ludziom młodym wskazują przede wszystkim na szereg kompetencji osobistych dotyczących samoświadomości, samoregulacji i motywacji oraz kompetencji autokreacyjnych sprzyjających kształtowaniu siebie i własnego rozwoju (Śladek 2014). Choć wymagania stawiane młodzieży przez rynek pracy wskazują też na znaczenie kompetencji osobistych, to o zupełnie innym charakterze niż wyzwania rozwojowe.

## **Zakończenie**

Okres podjęcia studiów to dla ludzi młodych czas podwójnej tranzycji: na rynek pracy i w dorosłość, do czego potrzeba im różnych kompetencji osobistych i społecznych. Jednak – jak wykazała analiza powyżej – ze względu na stawiane odmienne wymagania w obu tych sytuacjach kompetencje te są różne. Warto przy tym podkreślić, że powinny one mieć zarówno charakter adaptacyjny, jak i transgresyjny. Z perspektywy oczekiwań rynku pracy kompetencje adaptacyjne dominują w grupie zawodowych oraz samoorganizacyjnych, natomiast kompetencje interpersonalne mogą mieć charakter adaptacyjny oraz transgresyjny. Z kolei kompetencje dotyczące właściwości osobowych mają charakter transgresyjny. W kontekście oczekiwań rynku pracy kompetencje adaptacyjne i transgresyjne wzajemnie się zatem dopełniają. Natomiast w przypadku kompetencji wymaganych, by sprostać wyzwaniom związanym z wchodzeniem w dorosłość, dominują

głównie te o charakterze transgresyjnym. Choć obie sytuacje przejścia stawiają studentom odmienne wymagania, to w odniesieniu do ich codziennego życia tworzą pewien całościowy kontekst rozwoju. Niezbędne wydaje się zatem nakreślenie obszarów sprzyjających kształtowaniu u studentów kompetencji potrzebnych im w radzeniu sobie z kluczowymi wyzwaniami społeczno-zawodowymi i rozwojowymi tego okresu.

Pierwszy obszar wiąże się z edukacją formalną, uczelnie wyższe są bowiem jednym z podstawowych środowisk, które powinny tworzyć studentom warunki dla ich wszechstronnego rozwoju, co wynika z ich funkcji (Jaskot 2002). Wprowadzenie Krajowych Ram Kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego zwróciło większą uwagę na efekty kształcenia związane z kształtowaniem kompetencji studentów, zwłaszcza społecznych. Analiza treści tych efektów dla poszczególnych obszarów, a także dla wybranych kierunków kształcenia na kilku uczelniach pozwala wyodrębnić wśród nich dwie grupy kompetencji, dotyczące z jednej strony rozwoju osobistego, a z drugiej – społecznego. Przyglądając się poszczególnym zapisom obszarowych i wybranych kierunkowych efektów kształcenia, można zauważyć, że wskazują one na wiele z kompetencji wymaganych od absolwentów na rynku pracy. Odnajdziemy zatem pośród nich kompetencje samoorganizacyjne, poznawcze oraz wskazujące na właściwości osobowe i postawy, ale także szereg kompetencji interpersonalnych (Sladek 2016). Dodatkowo analiza treści wykazała, że choć w dokumentach dominują kompetencje adaptacyjne, to jednak można zauważyć częściowo ich treściowe powiązanie z emancypacyjnymi i krytycznymi (Sladek 2016). Można zatem wysunąć wniosek, że zakładane efekty kształcenia tworzą sprzyjające uwarunkowania do kształtowania kompetencji o charakterze adaptacyjnym i częściowo transgresyjnym. Dostosowane są one jednak głównie do wymagań rynku pracy, natomiast w niewielkim stopniu do wyzwań związanych z wchodzeniem w dorosłość. W perspektywie rozwoju studentów istotne znaczenie będzie miało, w jakim zakresie zakładane kompetencje będą realizowane w procesie kształcenia.

Jako drugi obszar kształtowania kompetencji potrzebnych studentom warto wskazać edukację pozaformalną oraz nieformalną, które wzajemnie się dopełniają. W ramach edukacji pozaformalnej studenci mogą uzupełniać i rozwijać wiele istotnych dla swojego rozwoju kompetencji, jak znajomość języków obcych, umiejętność prezentacji, umiejętności komputerowe, wiedzę i kompetencje specyficzne przydatne w danym zawodzie – należą one do grupy tzw. kompetencji zawodowych. Obok nich edukacja pozaformalna może oferować także różnego typu szkolenia czy kursy kształcące kompetencje tzw. miękkie, np. komunikacyjne, w zakresie negocjacji, asertywności, technik radzenia sobie ze stresem itp. Sprzyjającą formą rozwoju takich kompetencji są zwłaszcza treningi i warsztaty (Mazurek-Kucharska 2006). Wydaje się jednak, że znacznie ważniejsze są wszelkie działania i formy realizowane w ramach edukacji nieformalnej. Ludzie młodzi kształtują bowiem wiele potrzebnych kompetencji, zwłaszcza tych osobistych i społecznych,

w trakcie podejmowania różnego typu projektów i zadań we wszystkich obszarach życia. Poprzez tzw. uczenie się w działaniu zdobywają doświadczenie, poznają swoje mocne i słabe strony oraz możliwości i kompetencje, rozwijając je w praktyce (Góralaska, Solarczyk-Szwec 2012). W procesie tym istotną rolę dla rozwoju kompetencji pełnią zwłaszcza informacje zwrotne, ale również możliwość auto-refleksji. Na szczególną uwagę w rozwoju kompetencji ludzi młodych, w tym studentów zasługuje wolontariat. Sprzyja on nie tylko rozwijaniu kompetencji interpersonalnych, ale pozwala poznać własne mocne i słabe strony oraz ogólnie poszerzyć samowiedzę, uczy zarządzania własnym czasem i pracy pod presją, sprzyja zdobywaniu większej otwartości zarówno na nowe sytuacje, jak i innych ludzi, ponadto sprzyja zdobywaniu wiedzy i doświadczenia, które mogą okazać się przydatne w życiu zawodowym, ale też planowaniu własnego rozwoju w szerszej perspektywie (*Kształtowanie kompetencji...* 2015).

Wydaje się, że istnieje wiele możliwości kształtowania kompetencji potrzebnych studentom w radzeniu sobie z wyzwaniami rynku pracy, jak i procesem wchodzenia w dorosłość. W edukacji formalnej można odnaleźć głównie te, które odpowiadają na oczekiwania rynku pracy. W edukacji pozaformalnej i nieformalnej zauważalne są szersze możliwości kształtowania kompetencji potrzebnych studentom w perspektywie różnych wyzwań rozwojowych. Największy potencjał tkwi bowiem w działaniach, które angażują młodzież i wyzwalają jej inicjatywę. Sprzyja to wówczas jednoczesnemu rozwojowi kompetencji poznawczych i samoorganizacyjnych, jak i interpersonalnych. A w dłuższej perspektywie poprzez uruchomienie procesu refleksji, sprzyja rozwijaniu samoświadomości i samowiedzy, wpływając też na kształtowanie kompetencji autokreacyjnych. W tym kontekście zwraca się uwagę, że edukacja nieformalna (w tym wolontariat) oraz pozaformalna powinny być szerszej powiązane z edukacją formalną (*Kształtowanie kompetencji...* 2015).

## Bibliografia

1. *Analiza kwalifikacji i kompetencji kluczowych dla zwiększenia szans absolwentów na rynku pracy. Raport końcowy* (2014), Agrotec, Warszawa, dostępny na: <http://www.uj.edu.pl/documents/102715934/001bcfee-7b59-4983-9eaf-2ca7adbc7ad2> (otwarty 05.03.2017).
2. Arnett J.J. (2013), *The Evidence for Generation We and Against Generation Me*, „Emerging Adulthood”, vol. 1 (1), p. 5–10.
3. Arnett J.J. (2014), *Presidential Address: The Emergence of Emerging Adulthood: A Personal History*, „Emerging Adulthood”, Vol. 2 (3), p. 155–162.
4. Arnett J.J., Žukauskienė R., Sugimura K. (2014), *The New Life Stage of Emerging Adulthood at Ages 18–29 Years: Implications for Mental Health*, „Lancet Psychiatry”, vol. 1, p. 569–576.
5. Bauman Z. (2006), *Płynna nowoczesność*, przekł. T. Kunz, Wydawnictwo Literackie, Kraków.

6. *Bilans Kapitału Ludzkiego w Polsce. Najważniejsze wyniki V edycji badań BKL z 2014 roku* (2015), PARP, Warszawa, dostępny na: [https://bkl.parp.gov.pl/pobierz.html/PARP-BKL\\_broszura\\_V\\_edycja\\_2014\\_PL.pdf](https://bkl.parp.gov.pl/pobierz.html/PARP-BKL_broszura_V_edycja_2014_PL.pdf) (otwarty 19.05.2017).
7. Brzezińska A. I., Kaczan R., Piotrowski K., Rękosiewicz M. (2011), *Odroczona dorosłość: fakt czy artefakt?*, „Nauka”, nr 4, s. 67–107.
8. Cybal-Michalska A. (2013), *Młodzież akademicka a kariera zawodowa*, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków.
9. Czerepaniak-Walczak M. (2001), *Kompetencja*, [w:] M. Wójcicka (red.), *Jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym. Słownik tematyczny*, Warszawa, s. 68–72.
10. Czerepaniak-Walczak M. (2013), *Autonomia w kolorze sepii w inkrustowanej ramie KRK. O procedurach i treściach zmiany w edukacji akademickiej*, [w:] M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Fabryka dyplomów czy universitas? O „nadwiślańskiej” wersji przemian w edukacji akademickiej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, s. 29–56.
11. Giddens A. (2001), *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, przekł. A. Szulżycka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
12. Góralska R., Solarczyk-Szwec H. (2012), *O kompetencjach w kontekście Polskiej Ramy Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie*, „Edukacja Dorosłych” nr 2, s. 27–42.
13. Jaskot K. (2002), *Funkcje szkoły wyższej jako instytucji edukacyjnej*, Uniwersytet Szczeciński, Szczecin.
14. Kocór M. (2015), *Niedopasowanie kompetencyjne*, [w:] J. Górniak (red.), *Polski rynek pracy – wyzwania i kierunki działań na podstawie badań Bilans Kapitału Ludzkiego 2010–2015*, PARP, Warszawa – Kraków, s. 12–26.
15. *Kompetencje i kwalifikacje poszukiwane przez pracodawców wśród absolwentów szkół wyższych wchodzących na rynek pracy. Wyniki badania przeprowadzonego przez Szkołę Główną Handlową w Warszawie, Amerykańską Izbę Handlu w Polsce oraz Ernst & Young* (maj 2012), Ernst & Young, Warszawa, dostępny na: [https://dev.uni.wroc.pl/wp-content/uploads/2016/03/Kompetencje-poszukiwane-przez-pracodawc%C3%B3w\\_0.pdf](https://dev.uni.wroc.pl/wp-content/uploads/2016/03/Kompetencje-poszukiwane-przez-pracodawc%C3%B3w_0.pdf) (otwarty 19.05.2017)
16. *Kształtowanie kompetencji społecznych i obywatelskich przez organizacje pozarządowe w Polsce* (2015), (red.) E. Bacia, IBE, Warszawa 2015.
17. Mazurek-Kucharska B. (2006), *Kompetencje społeczne młodzieży*, [w:] S.M. Kwiatkowski, Z. Sirojć (red.), *Młodzież na rynku pracy. Od badań do praktyki*, Warszawa, s. 93–121.
18. Męczkowska A. (2004), *Kompetencja*, [w:] *Encyklopedia Pedagogiki XXI wieku*, t. 2, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa, s. 693–696.
19. Mynarska M. (2011), *Kiedy mieć dziecko? Jakościowe badania procesu odraczania decyzji o rodzicielstwie*, „Psychologia Społeczna”, t. 6, nr 3 (18), s. 226–240.
20. Oleś P. (2011), *Psychologia człowieka dorosłego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
21. *Polski rynek pracy – wyzwania i kierunki działań na podstawie badań Bilans Kapitału Ludzkiego 2010–2015* (2015), red. J. Górniak, PARP, Warszawa – Kraków, dostępny na: [https://bkl.parp.gov.pl/pobierz.html/PARP\\_policy%20paper\\_srodek.pdf](https://bkl.parp.gov.pl/pobierz.html/PARP_policy%20paper_srodek.pdf) (otwarty 19.05.2017).
22. Sładek A. (2014), *Wkraczanie w dorosłość. Działania autokreacyjne studentów na rzecz kształtowania własnej przyszłości*, [w:] I. Paszenda i R. Włodarczyk (red.), *Transgresje w edukacji*, t. 2, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, s. 185–197.

23. Śladek A. (2016), *Wychowanie przez kształtowanie kompetencji społecznych studentów. Między adaptacją a emancypacją*, [w:] A. Jakubowicz-Bryx, J. Nowak, H. Solarczyk-Szwec (red.), *Wychowanie jednostki i wspólnoty do wartościowego życia*, t. 2, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń, s. 181–198.
24. *Szkoły wyższe i ich finansowanie w 2015 r.*, GUS, Warszawa 2016.
25. Wronowska G. (2015), *Oczekiwania na rynku pracy. Pracodawcy a absolwenci szkół wyższych w Polsce*, „Studia Ekonomiczne. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach” nr 214, s. 115–127.
26. Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie.

**The competences needed by students in the period of double transition:  
into labour market and adulthood**

**Key words:** competences, students, transition, emerging adulthood, labour market.

**Abstract:** The aim of the article is to analyse competences needed by students to cope with the requirements of labour market and with the developmental challenges relevant to the process of entering adulthood. The latter ones are described on the ground of Arnett's concept of emerging adulthood. The three crucial groups of competences required by employers from graduates are described: personal, interpersonal and occupational. Next, personal and self-creation competences useful for meeting challenges of entering adulthood are indicated. In the final part, the possibilities to shape these competences in formal, nonformal and informal education are described.

Dane do korespondencji:

**Dr Anna Śladek**

Uniwersytet Medyczny im. Piastów Śląskich we Wrocławiu

Wydział Lekarski

Katedra Pedagogiki

e-mail: [anna.sladek@umed.wroc.pl](mailto:anna.sladek@umed.wroc.pl)



## *Przemysław Szczygiel*

### **UCZENIE SIĘ BUNTOWNICZKI NA PRZYKŁADZIE NARRACJI ...TO JEST JEDYNY SPOSÓB, KIEDY LUD MA MOŻLIWOŚĆ BYCIA USŁYSZANYM, TO ZNACZY POPRZEZ MANIFESTACJE<sup>1</sup>**

**Słowa kluczowe:** uczenie się, biografia, bunt, metodologia interpretatywna.

**Streszczenie:** Celem tekstu jest zaprezentowanie rezultatów jednego ze sposobów uprawiania badań biograficznych w kontekście uczenia się osób dorosłych. Tekst jest częścią badań empirycznych dotyczących uczącego potencjału buntu i mechanizmów sprawstwa.

Prezentowany fragment badań jest analizą przypadku osoby pochodzącej z Meksyku i od wielu lat uczestniczącej w protestach. Metodą zbierania materiału badawczego był semiestrukturyzowany wywiad narracyjny (biograficzny) zaczynający się od pytania *Jak to się stało, że bierzesz udział w protestach?*. Badanie było oparte na spełnieniu standardów etycznych w badaniach jakościowych (m.in. zgoda badanej na uczestnictwo, sporządzenie nagrania wywiadu i transkrypcji).

Metodą analizy wywiadu jest analiza wrażliwa na konteksty, która polega na wyróżnieniu tematów w rozmowie, kondensowaniu tekstu i wyodrębnieniu kontekstów wypowiedzi. Konteksty te stały się punktem wyjścia do zinterpretowania narracji. Analizą objęto całość wywiadu, jednak w raporcie uwzględniono jego najważniejsze fragmenty. Tego typu analiza jest mocno ugruntowana w narracji osoby badanej i ma potencjał teoriiotwórczy.

Celem niniejszego tekstu jest pokazanie rezultatów jednego ze sposobów analizy materiału empirycznego w badaniach biograficznych. Przedmiotem moich zainteresowań jest kwestia sprawczości dorosłych w życiu społecznym i publicznym oraz edukacyjny/uczący potencjał buntu<sup>2</sup>. Problematyka buntu i biografii

<sup>1</sup> Tekst jest treścią referatu wygłoszonego w ramach XI Łódzkiej Konferencji Biograficznej z cyklu Biografia i badanie biografii „Staość i zmienność w biografii. Konteksty uczenia się” (Łódź, 17–18.02.2017).

<sup>2</sup> Prezentowana analiza jest fragmentem badania w ramach rozprawy doktorskiej, nad którą pracuję w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego pod kierunkiem prof. UG, dr hab. Alicji Jurgiel-Aleksander. W rozprawie doktorskiej będę analizował biografie osób uczestniczących w demonstracjach i angażujących się w szeroko pojmowany aktywizm w Katalonii, Meksyku i w Polsce.

buntowników była już podejmowana w piśmiennictwie pedagogicznym między innymi przez Pawła Rudnickiego. Badacz w swoich analizach koncentrował się w dużej mierze na odtworzeniu karier buntowników i pokazaniu ich wyjątkowości (Rudnicki 2007). Ja natomiast chcę zrozumieć ogólne mechanizmy uczenia się w kontekście buntu. Interesuje mnie raczej to, co wspólne buntownikom i buntowniczkom.

Zatem ważna jest dla mnie problematyka uczenia się. Jednym ze sposobów zbadania mechanizmów uczenia się są między innymi badania biograficzne. Barbara Merrill pisze, że *historie życia i badania biograficzne proponują humanistyczne podejście do badania życia dorosłych (...), umożliwiając posługiwanie się pogłębioną perspektywą oglądu ich edukacyjnych doświadczeń i edukacyjnych tożsamości* (Merrill 2011, s. 18). Kluczową kategorią w badaniach biograficznych nad uczeniem się jest tożsamość. W jednym z ujęć tożsamość traktowana jest jako funkcja wewnętrznych (podmiotowych) i zewnętrznych (społecznych) czynników, dzięki czemu możliwe jest powiązanie struktury i sprawstwa. Tożsamość jest kształtowana zarówno przez doświadczenia osobiste, jak i doświadczenia społeczne i instytucjonalne. Kategoria tożsamości *egzystuje w poprzek granic dzielących sferę publiczną i życie prywatne i eksponuje dialektyczne napięcie między strukturą a podmiotowym sprawstwem* (Merrill 2011, s. 16). W takich warunkach wytwarzana jest przez jednostki wiedza o sobie i o otaczającym je świecie.

Podobnie jak Alicja Jurgiel-Aleksander i Jolanta Dyrda wychodzę z założenia, że *wytwarzana przez człowieka wiedza jest wynikiem negocjacji między nim a światem, w którym żyje. Przyjmuje ona postać tekstu. Dlatego język, łącznie z jego kodami kulturowymi i społecznymi, stanowi zarówno rodzaj medium konstytuującego podmiot, jak i instrument nadawania znaczeń rzeczywistości przez niego samego* (Jurgiel-Aleksander, Dyrda 2016, s. 25–26). W praktyce badawczej oznacza to między innymi zrekonstruowanie tego, co mówią osoby badane i nadanie ich wypowiedziom sensu przez znalezienie schematu znaczeniowego, który obecny jest w uprawomocnieniach dotyczących uczenia się w biografiach osób badanych. Rekonstruowanie sposobów opisu uczenia się buntowniczką jest pochodną analizy doświadczeń biograficznych związanych z uczestnictwem w protestach i innego typu doświadczeniach buntowniczych (Jurgiel-Aleksander, Dyrda 2016). Tym właśnie będę się zajmował w niniejszym tekście.

### Uzasadnienia metodologiczne

Moje badanie uprawiam w sposób dyskursywny<sup>3</sup>, czyli poprzez problematyzację badanego zjawiska społecznego i sposoby wytwarzania o nim wiedzy.

<sup>3</sup> Warto podkreślić, że badania biograficzne uprawiane są na różne sposoby: faktograficznie, np. poprzez analizę karier edukacyjnych, zawodowych i ich chronologiczne odtwarzanie, jednym z ich głównych celów jest rekonstrukcja *life-story* narratora (Dubas, Świtalski 2011). Inna praktyka polega na ukazaniu charakteru jednostkowego biografii, uwypuklenie „wyjątkowości” danej biografii (Rudnicki 2009). W praktyce występują również typy mieszane badań biograficznych.



Status wytwarzanej wiedzy widzę jako problematyczny, zmienny i o charakterze lokalnym. Wytwarzanie wiedzy, jak każdą praktykę kulturową, traktuję za Tomaszem Szkuclarkiem w sposób dyskursywny w tym sensie, że jest ono zawsze zapośredniczone przez struktury dyskursywne, jest relacyjne, a także odnoszące się do świata wartości (Szkuclarek 2012). Zwykle badane pole problemowe jest na tyle szerokie, że należy dokonać wielu redukcji w celu prezentacji materiału empirycznego i już ten fakt pokazuje problematyczność uprawiania badań. W badaniach typu dyskursywnego należy uznać fakt, że badacz społeczny i badanie są częścią świata, który badamy. Rennie Johnston podkreśla, że *niemożliwe jest oderwanie się od historycznego i kulturowego kontekstu, określającego ramy interpretacyjne danej osoby* (Johnston 2007, s. 115). W przypadku badań interpretacyjnych sprawa się dodatkowo komplikuje, ponieważ odwołujemy się w nich do subiektywnej perspektywy badanych osób, *czyniąc ich własny punkt widzenia niezbędnym punktem wyjścia do konstruowania uogólnień teoretycznych* (Włodarek, Ziółkowski 1990, s. 3) a zgodnie z przyjętym wcześniej założeniem również badane narracja ma charakter lokalny, tymczasowy. W badaniach biograficznych prowadzonych w sposób dyskursywny niezbędna jest zatem *refleksja nad najlepszymi metodami wywoływania, zbierania, analizy i interpretacji rozmaitych materiałów biograficznych* (Włodarek, Ziółkowski 1990, s. 6), co niewątpliwie wymaga dużych kompetencji badawczych.

Badania powinna cechować otwartość i krytyczny namysł. W tego typu praktyce badawczej istotne jest uzasadnianie podjętych kroków badawczych. W moim postępowaniu badawczym powziąłem następujące kroki:

- 1) ustaliłem interesujący mnie cel i problem badawczy (początkowo moim celem było zrekonstruowanie, jakie znaczenia osoby badane przypisują zjawisku buntu, później, po przeprowadzeniu dwóch wywiadów, cel badawczy został zmodyfikowany – jest nim identyfikacja i opis mechanizmów uczenia się w kontekście buntu);
- 2) przeprowadziłem wywiad za pośrednictwem aplikacji Skype w języku hiszpańskim z badaną, która aktualnie przebywała w stolicy Meksyku (*Ciudad de México*). Zebranie materiału empirycznego było utrudnione ze względu na problemy techniczne i różnicę czasu lokalnego (7 h);
- 3) przetłumaczyłem wywiad na język polski.

Problematyczny może się okazać sam przekład wywiadu z języka obcego. W tym celu postanowiłem dokonać tłumaczenia z uwzględnieniem kontekstu

---

Chcę zaznaczyć, że mój projekt, wpisujący się w dyskursywny sposób uprawiania badań biograficznych, ma charakter indukcyjny (nie są to badania weryfikacyjne). Nie przyjmuję w nim jednej definicji uczenia się, jak ma to miejsce w badaniach typu weryfikacyjnego. Zatem wypowiedzi osoby badanej nie są przytaczane w celu potwierdzenia z góry przyjętej koncepcji uczenia się. Zgadzam się z Danutą Urbaniak-Zajac (2017), że koncepcje (w tym definicje) przyjmowane w badaniach jakościowych należy raczej problematyzować i zastanawiać się nad ich sensem. Postulat problematyzacji nakazuje między innymi uzasadnienie kroków badawczych.

wypowiedzi a nie tłumacząc go dosłownie („słowo w słowo”). Biorę na siebie pełną odpowiedzialność za jakość tego tłumaczenia.

W ramach analizy wykonałem następujące kroki badawcze:

- 1) wyróżniłem tematy w rozmowie rozpoczynającej się od pytania „Od kiedy uczestniczysz w protestach?”;
- 2) skondensowałem tekst, co polegało na przyporządkowaniu fragmentów wypowiedzi badanej do wyróżnionych tematów;
- 3) wyodrębniłem konteksty danych wypowiedzi uwzględniając intencje osoby badanej.

W procesie analizy istotne było wielokrotne czytanie materiału empirycznego w celu jak najdokładniejszego zrozumienia intencji narratorki, która swoją narrację snuje w konkretnym języku (systemie symboli), który ma dla niej określone znaczenie. Jego rekonstrukcja zostaje dokonana właśnie przez odniesienie do szerszego kontekstu wypowiedzi (analizowany był cały tekst wywiadu). Na kontekst składały się między innymi opisy sytuacji społecznej, ekonomicznej i politycznej w Meksyku w wypowiedziach badanej<sup>4</sup>. Ze względu na ograniczenia objętości tekstu zrezygnowałem z ich prezentacji. Uwzględniam te aspekty kontekstu w analizie, przyjmując za Ferencem Martonem (1981) postawę ufności wobec wypowiedzi osoby badanej (badam bowiem jej świat życia).

Tego typu podejście do analizy materiału empirycznego ma wielorakie konsekwencje dla interpretacji. Herbert Blumer pisze, że interpretacja wyników oznacza dla badacza to, że *musi on odnieść swoje wyniki do zewnętrznego korpusu teorii albo do zbioru pojęć wykraczających poza jego badania* (Blumer 2008, s. 23). Przy czym kierunek interpretacji wyznaczają wypowiedzi osób badanych a nie wybrana przeze mnie wcześniej „najwłaściwsza” teoria. Materiał empiryczny może być różnie odczytany przez badacza w zależności od kontekstu, co zgodne jest z zasadą koła hermeneutycznego i zmieniających się przedzałożeń badacza. Świat bowiem, jak pisze Teresa Bauman, jest *budowany na bazie hermeneutyki, która wskazała na ważność osobistych relacji badacza z badanym, uświadomiła tymczasowość wiedzy (koło hermeneutyczne), równoprawność wielości rozumień tego samego zjawiska wynikających z zanurzenia jednostki w jej dziejowości, przebytych doświadczeń, wskazała na interpretację – jako istotę rozumienia* (Bauman 2010, s. 97). Kryterium poprawności danej interpretacji są jednak wypowiedzi osoby badanej. W dalszej części tekstu dokonam analizy biografii buntowniczk.

<sup>4</sup> Kontekst w niniejszym projekcie rozumiem w sposób konstruktywistyczny, zgodnie z założeniami teorii kontekstu wypracowanej na gruncie krytycznej analizy dyskursu. Kontekst w tym ujęciu nie jest traktowany jako układ jednoznacznych, uniwersalizujących i sensotwórczych okoliczności poznawania (podejście pozytywistyczne), lecz jako *znaczenia, jakie poszczególne poznający podmiot każdorazowo nadaje kontekstowi w danym akcie orientacyjnym, idąc przy tym niejako własną drogą poznawczą, odmienną od drogi innego podmiotu* (Rutkowiak 2010, s. 169).

## Uczenie się buntowniczką

W tej części tekstu przedstawię rezultaty analizy biografii 32-letniej Meksykanki, która wielokrotnie w swoim życiu uczestniczyła w protestach i ma do nich specyficzny stosunek. W momencie przeprowadzania wywiadu badana określała się mianem buntowniczką. Pochodzi ze stolicy Meksyku, ukończyła studia doktoranckie z zakresu nanotechnologii, obecnie odbywa studia typu postdoc w Katalonii. Wstępna analiza wywiadu uprawomocnia spojrzenie na biografię badanej z perspektywy teorii społecznego uczenia się (*social learning*) i teorii socjalizacji.

Teoria społecznego uczenia się została stworzona przez Alberta Bandurę w latach 60. XX wieku. Autor odnosił się do uczenia się przez modelowanie oraz uczenia się przez naśladowanie. Uczenie się było badane wówczas w sposób behawiorystyczny (Bandura 2007). Bandura wykazał, że zjawisko uczenia się związane jest ze sferą symboliczną, to znaczy że ludzie działają w kontekście wcześniej wytworzonych idei a zatem wytworzonego wyobrażenia o świecie (Bandura 2007). Odkrycie to było przyczynkiem do wyjścia poza schemat behawiorystyczny. Bandura doszedł do sformułowania tezy o uczeniu się zastępczym, które polega na tym, że możemy się uczyć pewnych reakcji na zdarzenia i zachowań *dzięki skojarzeniu ich z emocjami wzbudzonymi u obserwatorów przez ekspresje emocjonalne innych osób* (Bandura 2007, s. 73). Oznacza to, że uczenie się nie tylko jest procesem psychicznym, ale powstaje dzięki Innym, dzieje się w interakcji społecznej<sup>5</sup>.

Na społeczne konteksty uczenia się zwracał uwagę między innymi Peter Jarvis, ujmując uczenie się jako proces zachodzący między tym, co jednostkowe i tym, co społeczne. Konstruktywiści społeczni zaś ujmowali uczenie się jako zdeteterminowane przez relacje społeczne. Świat i wiedza o nim są aktywnie konstruowane (Illeris 2006). Stąd też ważne jest to, że uczenie się nie przebiega w jakimś wyizolowanym środowisku typu dom, szkoła, ale jest elementem codzienności w określonych warunkach społecznych i kulturowych. Można więc ujmować je z perspektywy teorii socjalizacji.

Socjalizacja, która oznacza procesy, za pośrednictwem których jednostka przyswaja normy i struktury będące częścią społeczeństwa, silnie wiąże się z procesem uczenia się. Uczenie się zachodzi w kontekście tak zwanych agend socjalizacyjnych, a jedną z takich instytucji jest rodzina. Moja badana zwraca uwagę na ważny aspekt socjalizacji (do) buntu, a mianowicie uczestnictwo w protestach z rodzicami:

*(...) w protestach uczestniczę odkąd byłam małym dzieckiem. Moi rodzice również zawsze protestowali, ponieważ moi rodzice są nauczycielami. Więc zabierali mnie*

<sup>5</sup> Jestem oczywiście świadomy istnienia wielu ujęć problematyki uczenia się. Można tu wymienić chociażby takie nazwiska jak Alheit, Bandura, Biesta, Dubas, Dominice, Jurgiel-Aleksander, Kurantowicz, Kolb, Lave, Wenger, Mezirow, Wildemeersch i wielu innych badaczy i badaczek.

w którychś momencie, kiedy było, na przykład, kiedy było trzęsienie ziemi w Meksyku w 1986.

Uczenie się do buntu, uczenie się postawy buntowniczej i krytycznej wobec świata ma w tym kontekście wyraźnie wymiar społeczny, zachodzi w życiu codziennym w relacjach z osobami najbliższymi. Można powiedzieć za Kazimierzem Sośnickim, że jest uczeniem się naturalnym.

Badacz stworzył w latach 50. XX wieku podział na uczenie się sztuczne i uczenie się naturalne. To pierwsze, wywodzące się ze stanowiska psychologicznego, pojmuje uczenie się jako proces psychiczny i odnosi się do intelektualizmu – dotyczy zjawisk i procesów intelektualnych. Treści uczenia się obecne są w aurytecie nauki i książki (Sośnicki 1959). Uczenie się naturalne zaś nie odnosi się już tylko do treści teoretycznych i naukowych, ale obejmuje także *nasze działania, które mają wystąpić jako nowe dla nas. (...) Spełnianie każdej nowej czynności przez człowieka, fizycznej lub umysłowej, pozytywnej lub negatywnej, występującej jako zaniechanie, jest uczeniem się* (Sośnicki 1959, s. 362). Zdaniem Sośnickiego jest to uczenie się w sensie życiowym. Dla mojej badanej doświadczeniem uczącym<sup>6</sup> jest właśnie udział w manifestacjach i protestach.

Cechą charakterystyczną analizowanej przeze mnie biografii jest postrzeganie buntu, uczestnictwa w manifestacjach jako jedyne go sposobu na bycie usłyszanym w zepsutym i skorumpowanym kraju, w którym rządzi prezydent, *osoba, która ma wiele złych cech, nie ma wykształcenia, nawet potwierzonego*. Badana jest zaniepokojona sytuacją w państwie. Bunt w jej biografii jawi się jako proces uczący. Stoją za nim **wartości**, które badana nazywa na zasadzie negacji:

*No więc, przede wszystkim niesprawiedliwość, nierówność, którą dostrzegamy, w której żyjemy, i ze względów politycznych, kiedy zdajesz sobie sprawę, że wszystko jest skorumpowane, podczas gdy wierzysz, że naprawdę jeśli wychodzisz manifestować, albo masz prawo głosowania na daną osobę i, że twój głos jest respektowany.*

Bunt, w opisie narratorki, charakteryzuje się pewną **celowością**:

<sup>6</sup> W tekście używam kilku określeń, które w języku polskim mogą brzmieć nieswojo: doświadczenie uczące, proces uczący, potencjał uczący (buntu). Określeń tych użyłem celowo. Chodziło mi o nawiązanie do angielskiego terminu *learning experience*, który kładzie nacisk na problem uczenia się w szerokim wymiarze doświadczenia. Jako uzasadnienie można w tym miejscu nawiązać do modelu dziesięciościanu edukacji zaproponowanego przez Zbigniewa Kwiecińskiego (1996), który traktuje proces edukacyjny (w tym uczenie się) jako zróżnicowany, problematyczny i osadzony w wielu kontekstach. Są to: globalizacja, etatyzacja, nacjonalizacja, kolektywizacja (socjalizacja wtórna), polityzacja, biurokratyzacja, profesjonalizacja, socjalizacja (uspołecznienie pierwotne), inkulturacja i personalizacja, wychowanie i jurydyfikacja, kształcenie i humanizacja, hominizacja (Kwieciński 1996). Na szeroki wymiar uczenia się zwracała również uwagę Teresa Bauman (2005), opisując dydaktyczny i społeczny status uczenia się. Status dydaktyczny odnosi się do uczenia się, które nie może istnieć w oderwaniu od nauczania. W związku z tym mówi się o roli nauczyciela, treściach i metodach kształcenia. Uczenie się zaś jest zredukowane do zapamiętywania i odtwarzania treści przekazanych przez nauczyciela (a zatem odbywa się w obrębie instytucji kształcących). Myślenie o uczeniu się w aspekcie społecznym odsyła nas do szerszego kontekstu niż tylko instytucje kształcące. Mowa tutaj o uczeniu się społeczeństw, instytucji i organizacji, a także o społecznym kontekście uczenia się (Bauman, 2005).

*Kiedy jest cel, który łączy wszystkich, wychodzi dużo ludzi, chce protestować i te wszystkie rzeczy i wychodzą na ulice.*

*To było, kiedy nauczyciele robili mnóstwo manifestacji tutaj w Meksyku. Robili strajki i tego typu rzeczy w celu podwyżki płac.*

*Wychodzenie, myślę, że tak, to wpływa i z pewnością w którymś momencie musi wyrzucić prawdziwą presję na polityków. Może dążą do tego samego celu, ale może w którymś momencie coś zostaje opóźnione o miesiąc lub o dwa, a innym razem, kiedy przybywają, aby powodować różne rzeczy, więc już tyle nie szkodzą.*

Józef Koziński nawiązując do analizy funkcjonalnej pisze, że działania ludzkie są intencjonalne, czyli ukierunkowane na określone wartości materialne i duchowe. Czyn podejmowany „tu i teraz” stanowi środek prowadzący do wyniku końcowego (skutku), pojawiającego się z pewnym opóźnieniem i będącego źródłem satysfakcji (Koziński 1996, s. 102–103). Ten wyobrażony wynik końcowy ma zaspokajać ludzkie potrzeby i służy ich interesom. Obserwacja ta jest punktem wyjścia do analizy jednostkowego bądź grupowego sprawstwa. Badana, podejmując refleksję nad swoim uczestnictwem w manifestacjach, wielokrotnie powtarza, że (...) **to jest jedyny sposób, kiedy lud ma możliwość bycia usłyszanym, to znaczy poprzez manifestacje.**

Widzi więc w nich możliwość na przekroczenie stanu aktualnego i potencjalny wpływ na zmianę polityki w Meksyku. Jest to dla niej doświadczenie uczące, wywołujące silne emocje. Od radości, po zaniepokojenie i poczucie braku siły. Bunt jednak jawił się jako doświadczenie ważne, bo umożliwiający zmianę.

Istotne miejsce w analizowanej narracji zajmowały opisy **metod działania** w kontekście buntu. Narratorka mówi o tych metodach językiem uczenia się – zdobywania wiedzy o sytuacji innych osób, a także wyzwania się (emancypacji):

*(...) albo każdy ma swoją linię polityczną, niech tak będzie, albo w końcu to są różne grupy osób, którym może przydarza się coś, o czym nie wiedziałeś, nawet, że coś takiego się wydarzyło. Więc dają ci informację drukowaną, dają ci ją, idą rozmawiając z tobą, uczysz się dużo, uczysz się dużo o sytuacji w innych miejscach w tym samym państwie. Także jeśli nie wychodzisz, nie dowiadujesz się tego, ponieważ w wiadomościach tego nigdy nie powiedzą.*

*Myślę, że z pokojowymi manifestacjami, to znaczy, tak – wychodzić, robić, malować ściany. Oczywiście nie wszystkie ściany, ponieważ również jestem przeciwna malowaniu ważnych zabytków, tak? Ale, więc „chodźmy to jest ściana, albo coś w tym stylu, ze zdaniem, które naprawdę miałyby coś... coś, jakąś głębię, którą można by zostawić dla innej osoby”. Albo przyklejanie plakatów, ale takich, które mają jakąś głębię, myślę, że to jest bardzo ważne, aby coś uzyskać.*

Badana, opisując tak prozaiczną rzecz jak wieszanie plakatów i malowanie ścian, pisze o tym, jak ważne jest, aby taki komunikat *miał głębię*. Bo dzięki temu jest możliwość, że coś się uzyska.

Bunt i uczestnictwo w manifestacjach są dla badanej doświadczeniem uczącym. Świadczą o tym przywoływane przez narratorkę **efekty uczące**:

*Czym jest to czego się uczysz w czasie protestów? No więc uczysz się słuchać, uczysz się współżyć z wieloma osobami, z którymi nie rozmawiałbyś, gdybyś tam nie był. Uczysz się, że jeśli jakaś osoba mówi, że jest lepsza od ciebie, jest o dziesięć tysięcy osób więcej, które są od ciebie gorsze. Uczysz się, że kiedy naprawdę łączysz się z ludźmi, możesz zrobić coś bardzo dobrego (...).*

*(...) również uczysz się rozróżniać dyskursy, od ludzi, którzy naprawdę wychodzą walczyć, ponieważ w to wierzą, ponieważ o tym myślą. Uczysz się odróżniać osoby, które tylko i wyłącznie są tam, wykorzystując moment, aby coś zyskać. Uczysz się mieć odporność, hahaha, chodzić w słońcu, bez wody, bez jedzenia. I to, współżyć z różnymi osobami.*

*Nie wiem, to jest piękne, i uczysz się różnych rzeczy, dyskutować, rozumieć pewne ideologie, pewne teorie ekonomiczne, jeśli jesteś z ekonomistami, albo że również nie tylko mówienie o tym z punktu widzenia ekonomii pozwala zobaczyć niesprawiedliwość, ale że być może, możesz spotkać osobę, która nie ma żadnego wykształcenia z ekonomii albo czegokolwiek, ale ci powie „wiesz, to jest złe”, „a to jest dobre”. Nie powiem ci tego słowami Marksa albo coś w tym stylu, ani modelami, ani teoriami, ani pojęciami matematycznymi.*

Badana ukazuje uczestnictwo w manifestacjach jako możliwość bezpośredniego kontaktu i wymiany z osobami z różnych grup społecznych. Podkreśla, że dzięki tym kontaktom dużo się uczy o ludziach i otaczającym świecie.

Buntowniczką opisuje zatem **wspólnotę buntu** (uczenia się), która nie jest grupą jednorodną. Badana z jednej strony pisze o poczuciu spójności, jedności we wspólnocie, co przywołuje skojarzenie z kategorią tożsamości kolektywnej. Z drugiej strony zaś wspomina również o konfliktach między uczestnikami i grupami i niekomunikacyjne strategie działania, przez co problematyzuje wizję uczestników manifestacji jako monolitu kulturowego i społecznego, który we wszystkim się ze sobą zgadza:

*I było to niesamowite z powodu wszystkich rodzajów ludzi, jakich tam widziałeś – mogłeś zobaczyć ludzi z klasy średniej, z średniej wyższej, wiele osób starszych, co było czymś bardzo, bardzo niesamowitym widzieć osoby starsze, które wychodziły protestować i bronić osoby, słyszeć ich mówiących, że za (...) wznosili dusze, wychodzili i wszystko.*

*Wtedy nie widzisz rozłamu między tymi, którzy są lekarzami, i tych, którzy są profesorami. Podczas tych wychodzą jako rodziny. Można znaleźć rodziców i dzieci i nie widać wtedy tej separacji, o której mówiłam. Albo dobra, jestem z profesorami, jestem z związkami zawodowymi elektryków, albo jestem z lekarzami, jestem ze studentami. Kiedy już była kwestia polityczna, było, było piękniej, ponieważ już nie było, już nie było tego rozdziału.*

*To co się dzieje, to na przykład, kiedy osoby mają już konkretną linię polityczną i zaczynają, zaczyna się, i zaczynają tworzyć grupę. Chcą, żeby ta cała grupa tworzyła tę samą politykę, tę którą ktoś już ma. I chcą, i to jest trochę głupie, i są osoby, które były już w różnych organizacjach z powodu problemów, z powodu problemów komunikacyjnych, różnego typu. I chcą robić dokładnie to samo.*

Badana widzi we wspólnocie buntu – uczenia się konflikty, partykularne interesy i rozumie, jakie mogą z tego powodu wyniknąć problemy.

Badana cechuje się wysokim stopniem refleksyjności, co uwidacznia się między innymi w **ewaluacji działań** buntowniczych. Ukazuje to również uczący potencjał zjawiska buntu. Krytyczny ogląd sytuacji sprawia, że badana nie ocenia efektu manifestacji jednoznacznie – jako zjawiska, działalności ze skutkami tylko pozytywnymi bądź tylko negatywnymi. Widzi zarówno „dobre”, jak i „złe” strony i uzasadnia te oceny.

Aspekty pozytywne odnoszą się do sytuacji wywarcia wpływu na władze, emancypacji, jak i uświadamiania sobie opresji przez osoby uczestniczące w buncie:

*Któregoś razu, aby rozwiązać problem, który był w szkole, na uniwersytecie, zorganizowaliśmy, kiedy studiowałam, odbywałam studia wyższe, zrobiliśmy dwie manifestacje, w różnych terminach i dotyczących różnych spraw. Yyyy jeśli chodzi o wszystkie, to zawsze mieliśmy dobre rezultaty, ponieważ uzyskiwaliśmy, udawało nam się zmieniać decyzje i wywierać presję, tak że wszystko funkcjonowało dla nas dobrze. I po tym, kiedy zaczęliśmy uczestniczyć, no dobrze, kiedy ja zaczęłam uczestniczyć w większej ilości manifestacji.*

*A inne bardzo ważne to były te z 2012, przeciwko temu, który teraz jest prezydentem. Jeśli służyły do czegoś realnie, to wiele osób, myślę, że otworzyło oczy na kwestię manipulacji, jaką wywierają na nas mass media, nie? Ponieważ tam można było zauważyć, jaki wpływ mają stacje telewizyjne. I ponieważ ponadto wpływa na ciebie liczba osób, które, które uczestniczą. I widzi się osoby w różnym wieku, z różnych warstw społecznych.*

Fragmety wypowiedzi odnoszą się do manifestacji, które badana uznała za najważniejsze w swoim buntowniczym doświadczeniu.

Efekty manifestacji były również oceniane negatywnie, zwłaszcza w kontekście rozczarowania towarzyszami buntu, konfliktów grup uczestniczących w manifestacjach i forsowania swoich partykularnych interesów:

*I również wychodzisz, łącząc się z prawdziwymi grupami, nie? Ja miałam moich, moich przyjaciół, z którymi wychodziłam, aby manifestować i tak dalej. A teraz są bardzo... Nie wiem, no nie wiem, jak ich nazywają, są dogmatyczni.*

*Problemem jest to, że ludzie narzekają na pracę w grupie, to jest trochę problematyczne. To, nie?*

*Więc ze swoimi podzielonymi walkami, i niczym więcej, robią tak, że wszystko zostaje w tyle. A to było podstawą, dlaczego zaczęłam chodzić na manifestacje. Ostatnio prawie w ogóle nie chodziłam.*

*Problem w tym, że kiedy już chcą, kiedy już proponuje się coś, każdy zostaje ze swoimi własnymi ideami, i myśli, że tylko te idee funkcjonują, i wszystkie inne wyrzucają do kosza. Po prostu, ponieważ nie są zgodne z ideami Marksa, są zgodne z Trockim, albo są tymi, które są zgodne z, nie wiem, z anarchistami, zamiast wszyscy rzucić się do walki o dobro, jakim jest ratowanie państwa. Więc ze swoimi podzielonymi walkami, i niczym więcej, robią tak, że wszystko zostaje w tyle.*

Obok narracji dotyczących wywierania wpływu na polityków i poczucia sprawstwa, badana wielokrotnie mówiła o porażce manifestacji i – paradoksalnie – poczuciu braku wpływu na sytuację. Bunt nie jest więc oceniany jednoznacznie:

*Ale, no nie wiem, wygląda, że zawsze to się kończy, i pozostaje bez zmian.*

*I było to niesamowite z powodu wszystkich rodzajów ludzi, jakich tam widziałeś – mogłeś zobaczyć ludzi z klasy średniej, z średniej wyższej, wiele osób starszych, co było czymś bardzo, bardzo niesamowitym widzieć osoby starsze, które wychodziły protestować i bronić osoby, słyszeć ich mówiących, że za (...) wznosili dusze, wychodzili i wszystko. Niestety nic się nie stało.*

*Zatem nikt nie chciał, żeby on był prezydentem, i to było, kiedy zaczęły się manifestacje we wszystkie tygodnie, wszystkie niedziele chodziliśmy na manifestacje, ale w ostateczności niczemu to nie służyło, ponieważ on jest teraz prezydentem i czasami robią jakąś manifestację przeciwko reformom, ale to ludzie, których bardzo rozczarowano.*

Porażka manifestacji powoduje, że badana zastanawia się nad sensem protestowania. Manifestacja jako doświadczenie uczące i jej klęska staje się swego rodzaju okresem krytycznym. Bunt dzięki temu jest przez badaną problematyzowany w tym sensie, że pomimo dostrzegania jego negatywnego wyniku, nadal zdaniem badanej jest to **jedyny sposób, kiedy lud ma możliwość bycia usłyszanym, to znaczy poprzez manifestacje**. Jak pisze Kozielecki, *trzeba było ponieść wiele klęsk, aby przekonać się, że człowiek nie zawsze przegrywa* (Kozielecki 1996, s. 106).

Co więcej, aby skutecznie narzędzie zmiany rzeczywistości społecznej i politycznej, badana dostrzega potrzebę obecności mentora i lidera ruchów społecznych, który by energią osób uczestniczących skanalizował i motywował ich:

*Niestety w ostateczności w tych kwestiach, przede wszystkim politycznych, również potrzebny jest lider. Osoba, która mówi „idziemy, chodźmy w sposób mocny i gwałtowny”. I nieważne czy są uderzenia, nieważne czy jest krew. I wszyscy mieli nadzieję, że ta osoba będzie politykiem.*

*Więc problemem było to, że na koniec nie było osoby, która rozwiązałaby te wszystkie rzeczy, aby zrobić to dobrze.*

Działania buntownicze mają potencjał uczący i wyzwalają refleksję nad kondycją ludzką i jego tożsamością. Chęć zmiany sytuacji w państwie rządonym przez niewłaściwe osoby jest silna, ale doświadczenia pokazują, że wiara w niezachwiane sprawcze możliwości jednostki oraz zbiorowości jest naiwna. W życie człowieka wpisane jest zawsze ryzyko, co podkreśla J. Kozielecki. Wymienia między innymi czynniki zewnętrzne będące poza kontrolą człowieka lub grupy takie jak zdarzenia ekonomiczne, polityczne itd., które niosą ryzyko poniesienia porażki i mogą prowadzić do rozczarowań: *częstkowe lub globalne niespełnienia są częścią ludzkiego losu* (Kozielecki 1996, s. 104).

Wywiad był dla badanej okazją do przemyślenia na nowo kwestii udziału w manifestacjach i miał dla niej znaczenie w kontekście uczenia się. Przypadek ten pokazuje, że istnieje rodzaj relacji pomiędzy tym, jak człowiek widzi siebie a tym, jakie znaczenia nadaje światu, w którym żyje. Świat, który opisuje badana,



jest rozczarowujący, badana czuje się za niego odpowiedzialna, jest niezadowolona z powodu reform neoliberalnych:

*Coś w tym stylu, to jest, wiedzieliśmy, że wraz z tą osobą państwo będzie stopniowo sprzedawane. To znaczy, robią to, robią już reformy energetyczne tak, że przemysł petrochemiczny będzie wydobywał nasze, naszą benzynę, gaz i wszystkie te rzeczy używając instalacji, które należały do firm meksykańskich, związanych z przemysłem naftowym. Nie będą płacili podatków, będą czerpali z tego zysk. Koniec końców to są nasze zasoby, prawda? Za każdym razem jest coraz gorzej, będą prywatyzowali sektor zdrowia publicznego, bezpieczeństwa socjalnego i tych rzeczy.*

Badana ten świat obserwuje, podejmuje refleksję i uczy się. W postrzeganym w określony sposób świecie konstruuje swoją tożsamość. Działając w dynamicznym, złożonym świecie jednostka osiąga wiele, jednak nie osiąga wszystkiego, co zamierza. Klęski, sukcesy i niespodzianki, które są wpisane w jej biografię, na ogół pozwalają przystosować się do świata, a także podejmować próby jego rekonstrukcji (Kozielecki 1996).

### Na zakończenie...

Uczenie się buntowniczką wpisałem w ramy teorii społecznego uczenia się i socjalizacji, które problematykę uczenia się ujmują jako proces, który zachodzi w określonych warunkach społecznych i kulturowych i jest problematyzowany. Ważną kategorią w analizowanej biografii okazało się sprawstwo i poczucie sprawstwa w kontekście uczestnictwa w protestach i budowania tożsamości jednostki. Protest z jednej strony jest szansą na zmianę sytuacji w państwie, ale doświadczenia uczą, że nie zawsze jest możliwy planowany przez nas rezultat działań. W działanie jednostkowe i zbiorowe zawsze wpisane jest ryzyko. Społeczeństwo jest zróżnicowane i nie zawsze walczy o te same sprawy. J. Kozielecki pisze, że *człowiek nie jest zatem sprawcą doskonałym: ubieranie go nawet w gorset faustowski służy partykularnym celom grupowym lub jest mechanizmem obronnym przed rozpaczą* (Kozielecki 1996, s. 105). Rozpaczą, która zdaniem badanej może wkrótce nadejść:

*Ale nie wiem, koniec końców, kiedy już odplacą się wszystkie osoby, nie pozostanie już nic więcej, jak tylko wziąć życie w swoje ręce, i przypuszczam, że niebawem może przyjść taki moment rozpacz ludzi i myślę, że to do tego wszystko zmierza.*

Badana jest więc świadoma tego ryzyka. W jej biografii wpisana jest silna motywacja do działań transgresyjnych, czyli takich, które pozwalają wyjść poza to, *czym człowiek jest i co posiada; pozwalają wznieść się ponad siebie* (Kozielecki 1996, s. 103). Można powiedzieć, że tę motywację badana wyniosła w procesie socjalizacji, najpierw w rodzinie, później w grupie rówieśniczej z różnymi konsekwencjami. Doświadczenia protestów nauczyły ją, jak skomplikowany to proces i jakie niesie ze sobą wyzwania. Pomimo powtarzających się porażek Meksykanka nadal

uważa, że *...to jest jedyny sposób, kiedy lud ma możliwość bycia usłyszanym, to znaczy poprzez manifestacje*. Zapewne jest świadoma, że *działanie człowieka staje się przygodą, która zawiera elementy satysfakcji i tragedii* (Kozielecki 1996, s. 116). Jest przygodą uczącą.

### Bibliografia

1. Bandura A. (2007), *Teoria społecznego uczenia się*, tłum. J. Kowalczevska, J. Radzicki, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
2. Bauman T. (2005), *Dydaktyczny i społeczny status uczenia się*, [w:] Bauman T. (red.), *Uczenie się jako przedsięwzięcie na całe życie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
3. Bauman T. (2010), *Poznawczy status danych jakościowych*, [w:] Piekarski J., Urbaniak-Zajac D., Szmidt K.J. (red.), *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
4. Blumer H. (2008), *Interakcjonizm symboliczny. Perspektywa i metoda*, tłum. G. Woroniecka, Zakład Wydawniczy „NOMOS”, Kraków.
5. Dubas E., Świtalski W. (2011), *Uczenie się z (własnej) biografii t.1*, Wydawnictwo UŁ, Łódź.
6. Dubas E., Świtalski W. (2011), *Uczenie się z biografii innych t.2*, Wydawnictwo UŁ, Łódź.
7. Illeris K. (2006), *Trzy wymiary uczenia się*, tłum. A. Jurgiel, E. Kurantowicz, M. Malewski, A. Nizińska, T. Zarębski, Wydawnictwo DSW, Wrocław.
8. Johnston R. (2007), *Krytyczne badania edukacyjne – perspektywa brytyjska*, tłum. K. Gawlicz, [w:] Kurantowicz E., Nowak-Dziemianowicz M. (red.) *Narracja – krytyka – zmiana. Praktyki badawcze we współczesnej pedagogice*, Wydawnictwo DSW, Wrocław.
9. Jurgiel-Aleksander A., Dyrda J. (2016), *Uzasadnienia indywidualnych sukcesów i porażek życiowych w biografii jako pretekst do rozumienia znaczenia uczenia się. Analiza wrażliwa na konteksty*, „Dyskursy Młodych Andragogów”.
10. Kozielecki J. (1996), *Człowiek wielowymiarowy*, Wydawnictwo Żak, Warszawa.
11. Kwieciński Z. (1996), *Dziesięciościan edukacji (składniki i aspekty – potrzeba całościowego ujęcia)*, [w:] Jaworska T., Leppert R. (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki. Wybór tekstów*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
12. Marton F. (1981), *Phenomenography – Describing conceptions of the world around us*, „Instructional Science”.
13. Merrill B. (2011), *Gender, klasa społeczna, biografia: teoria, badania, praktyka*, tłum. A. Nizińska, „Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja”.
14. Rudnicki P. (2007), *Kariery buntowników (?) – istnienia niepokorne*, [w:] Kurantowicz E., Nowak-Dziemianowicz M. (red.), *Narracja – krytyka – zmiana. Praktyki badawcze we współczesnej pedagogice*, Wydawnictwo DSW, Wrocław.
15. Rudnicki P. (2009), *Oblicza buntu w biografjach kontestatorów. Refleksyjność – wyzwajające uczenie się – zmiana*, Wydawnictwo DSW, Wrocław.
16. Rutkowiak J. (2010), *Uczenie się w warunkach kultury neoliberalnej: kontekstowanie jako wyzwanie dla teorii kształcenia*, [w:] Potulicka E., Rutkowiak J. (red.), *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.

17. Szkudlarek T. (2012), *Wstęp*, [w:] Cackowska M. i in. (red.), *Dyskursywna konstrukcja podmiotu: przyczynek do rekonstrukcji pedagogiki kultury*, Wydawnictwo UG, Gdańsk.
18. Urbaniak-Zajac D. (2017), *Narracja a biograficzna perspektywa badawcza*, „Nauki o wychowaniu. Studia interdyscyplinarne”.
19. Włodarek J., Ziółkowski M. (1990), *Teoretyczny i empiryczny status metody biograficznej we współczesnej socjologii*, [w:] Włodarek J., Ziółkowski M. (red.), *Metoda biograficzna w socjologii*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa – Poznań.

**Learning of the rebelling woman on the example of narration...this is the only way, when people have the opportunity to be heard, that is, by manifestations**

**Key words:** learning, biography, rebellion, interpretive methodology.

**Abstract:** The aim of this article is to present the results of one of the ways of conducting biographical research in the context of adult learning. The text is part of the empirical research on the learning potential of rebellion and mechanisms of agency.

The presented fragment of research is the analysis of the case of a woman coming from Mexico who has participated in protests for many years. A semi-structured narrative (biographical) interview starting with the question „How did it happen that you take part in the protests?” was the method of collecting empirical material. The research was based on the fulfillment of the ethical standards in qualitative research (consent to participate in the research, recording of the interview and making transcription). The context-sensitive analysis, which consists in differentiating topics in conversation, condensing the text and extracting contexts expressions, was the method used to analyse the interview. These contexts became the starting point to the interpretation of the narrative. The analysis covered the whole interview, but the report analyses the most important fragments. This type of analysis is firmly grounded in the narration and it has the potential for creating a theory.

Dane do korespondencji:

**Mgr Przemysław Szczygiel**

Uniwersytet Gdański

Wydział Nauk Społecznych

Instytut Pedagogiki

e-mail: przemyslaw.szczygiel88@gmail.com



*Aneta Jarzębińska*

## **SZKOLNICTWO PRZYWIĘZIENNE W POLSCE W LATACH SZKOLNYCH 2003/2004–2016/2017. WYBRANE PROBLEMY**

**Słowa kluczowe:** szkolnictwo przywieźienne, resocjalizacja penitencjarna, edukacja dorosłych, historia szkolnictwa w Polsce, nauczyciele szkół przywieźiennych.

**Streszczenie:** W artykule przedstawiono wybrane aspekty funkcjonowania szkół istniejących przy zakładach karnych w Polsce. Opisano wartości, które czynią nauczanie w tego typu placówkach ważnym środkiem resocjalizacji penitencjarnej. Pokazano dane statystyczne, które ilustrują sytuację szkolnictwa przywieźiennego w latach szkolnych 2003/04–2016/17, m.in. liczbę szkół i oddziałów szkolnych, liczbę uczniów i nauczycieli. Zasadniczą część analizy poświęcono opisaniu barier resocjalizacji za pośrednictwem nauczania. Pośród tych ulokowano m.in. niedostatecznie rozwinięte motywacje podjęcia nauki w szkole przywieźiennej, nieadekwatną do potrzeb uczniów ofertę kształcenia, braki w wyposażeniu szkół oraz niską frekwencję na zajęciach szkolnych. Analizę przeprowadzono w oparciu o publikowane cyklicznie przez BP CZSW sprawozdania dotyczące wyników dydaktyczno-resocjalizacyjnych uzyskanych przez szkoły funkcjonujące w zakładach karnych.

Artykuł jest próbą przybliżenia specyfiki szkół istniejących przy zakładach karnych w Polsce. Dążąc do usystematyzowania eksploracji w sumie ogólnie wyrażonego zagadnienia, autorka sformułowała pytania wyznaczające jej kolejne punkty, co można utożsamić z postawieniem problemów badawczych. Zapytała mianowicie:

1. Jakże wartości wiąże się z podjęciem nauki podczas odbywania kary pozbawienia wolności?
2. Jakże były początki kształtowania się idei nauczania osób uwięzionych?
3. Jak przedstawia się liczba szkół przywieźiennych, ich uczniów oraz nauczycieli w latach szkolnych 2003/2004–2016/1017 oraz jakie w tym czasie szkoły osiągnęły wyniki w zakresie pracy dydaktyczno-wychowawczej?
4. Jakże istnieją bariery dla resocjalizacji za pośrednictwem nauczania?

Odpowiedzi na wytyczone zagadnienia autorka pozyskała drogą analizy dostępnej literatury przedmiotu, a także dzięki wglądowi w sprawozdania Biura Penitencjarnego Centralnego Zarządu Służby Więziennej (BP CZSW) w odniesieniu do wyników dydaktyczno-resocjalizacyjnych uzyskanych przez szkoły funkcjonujące w zakładach karnych i aresztach śledczych a obejmujących lata szkolne

2003/2004–2016/2017<sup>1</sup>. Pomocne w rozstrzygnięciu problemów badawczych okazały się również obserwacje własne poczynione podczas wizyty w Centrum Kształcenia Ustawicznego w Zakładzie Karnym w Stargardzie – jednej z 20 istniejących w kraju tego typu placówek, zlokalizowanych w 13 Okręgowych Inspektoratach Służby Więziennej.

### **Wartość nauczania w przebiegu odbywania kary pozbawienia wolności**

Zgodnie ze stanem na dzień 15 czerwca 2016 roku około 83 proc. populacji osadzonych stanowiły osoby z wykształceniem co najwyżej niepełnym średnim (59 644 osadzonych). W tej grupie najwięcej było osób z wykształceniem zawodowym (23 309), w dalszej kolejności z ukończoną szkołą podstawową (20 963), a następnie takich, które zdecydowały się zaprzestać edukacji po gimnazjum (10 429) (BP CZSW 2016b). Dane te pokazują dobitnie, że istnieje pilna potrzeba, by osoby osadzone uzupełniły wykształcenie i/lub kwalifikacje zawodowe. Mogą to czynić w specjalnie do tego celu powołanych, istniejących przy zakładach karnych – centrach kształcenia ustawicznego (CKU), które w swym funkcjonowaniu opierają się zarówno na aktach właściwych dla więziennictwa<sup>2</sup>, jak i na przepisach prawa oświatowego<sup>3</sup>.

Podniesienie poziomu wykształcenia czy zdobycie zawodu to nie jedyne korzyści z podjęcia nauki podczas uwięzienia. Realizacja roli ucznia jest dla osadzonych czynnikiem neutralizującym nudę oraz terapeutycznym, ponieważ wypełnienie dnia obowiązkami szkolnymi zmniejsza w pewnym stopniu dolegliwość kary pozbawienia wolności (Iwanicki 2004). Zagospodarowanie czasu chroni zarazem przed powstaniem luki stymulacyjnej, którą osadzeni mieliby potrzebę niwelować, uciekając się do różnych zachowań, z nieregularnymi włączając. Można zatem wnioskować, że nauczanie osób uwięzionych pośrednio przyczynia się do poprawy poziomu bezpieczeństwa w placówce penitencjarnej. Zasadniczą wartością nauczania osadzonych jest jednak fakt, że w szkole przywięziennej, w odróżnieniu od szkół w środowisku wolnościowym, kładzie się nacisk na funkcję poprawczą, wobec czego zatrudnieni w niej nauczyciele ukierunkowują swą pracę na korygowanie i kompensowanie zaburzonych postaw i struktur osobowości wychowanków (Szecówka 2007). Uczniowie dostrzegają natomiast szczególnie znaczenie zajęć szkolnych w kontekście

<sup>1</sup> Dostępne publikacje na temat szkolnictwa przywięziennego w Polsce ilustrują jego wybrane obszary wyłącznie do roku szkolnego 2006/2007. Dzięki dostępowi do odpowiednich sprawozdań możliwe było uzupełnienie istniejących opracowań, a także prezentacja danych obejmujących kolejne lata.

<sup>2</sup> *Ustawa kodeks karny wykonawczy* z 6.06.1997; tekst ujednolicony: „Dziennik Ustaw” 1997 nr 90, poz. 557; Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z 13.02.2004 w sprawie szczegółowych zasad i trybu prowadzenia nauczania w zakładach karnych; tekst ujednolicony: „Dziennik Ustaw” 9.03.2004.

<sup>3</sup> *Ustawa o systemie oświaty* z 7.09.1991; tekst ujednolicony: „Dziennik Ustaw” 1991 nr 95, poz. 425; *Ustawa z 19.08.2011 o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw*; tekst ujednolicony: „Dziennik Ustaw” nr 205, poz. 1206.

zbliżania warunków zakładu karnego do życia na wolności (Niewiadomska 2016). Wartością może być dla nich już sam kontakt z nauczycielami – przedstawicielami środowiska ludzi wolnych i wykształconych, którzy pokazują, że możliwe są interakcje oparte na poszanowaniu godności jednostki i trosce o jej rozwój.

### **Od początków wdrażania idei nauczania więźniów do przełomu XX i XXI wieku**

Na świecie wartość nauczania osób pozbawionych wolności dostrzeżono już w XVI wieku za sprawą arcybiskupa mediolańskiego Karola Borromeusza, który w 1584 roku zarządził, by w więzieniach zlokalizowanych w podległej mu diecezji duchowni przynajmniej raz w tygodniu nauczali więźniów religii (Bugajski 1929). Początek nauczania więźniów w Polsce wyznacza powstanie w Gdańsku, w 1629 roku zakładu poprawczego, w którym obok pracy osadzonym zapewniano także oddziaływania edukacyjne i umoralniające (Widelak 2007). W istocie organizacja kształcenia osadzonych rozpoczęła się w Polsce po zakończeniu pierwszej wojny światowej. Dnia 20 maja 1924 roku ukazało się rozporządzenie ministra sprawiedliwości, w którym mowa m.in., że więźniowie nieletni oraz dorośli skazani na karę ponad 1 roku więzienia, którzy nie ukończyli 40 lat i nie uczęszczali do szkoły średniej, względnie przynajmniej 4 lata do szkoły podstawowej, podlegają obowiązkowemu nauczaniu, natomiast pozostali – za zgodą naczelnika więzienia.

W trzecim kwartale 1928 roku do 63 szkół więziennych z personelem liczącym około 90 nauczycieli uczęszczało 4494 więźniów (Bugajski 1929). Pod koniec 1948 roku w 47 więzieniach, pod kierunkiem 75 nauczycieli uczyło się 1861 więźniów. W 1950 roku były to już 53 zakłady, 111 nauczycieli i 2066 uczniów, natomiast w 1960 roku odpowiednio – 100, 462 i 8785 (Wołowicz 1990). W latach szkolnych 1969/1970–1979/1980 liczba osadzonych objętych nauczaniem w zakresie szkoły podstawowej utrzymywała się na wysokim poziomie (rocznie średnio 4000 uczniów a rekordowy był rok szkolny 1973/1974 z liczbą uczniów 6211). Lata szkolne 1980/1981–1987/1988 charakteryzuje spadek liczby uczniów na etapie podstawowym (wynosiła ona pomiędzy 2714 a 1272), co było prawidłowością występującą wśród dorosłych w skali całego kraju (Wołowicz 1990).

W latach 1918–1923 największą wagę przywiązywano do wprowadzenia w więzieniach obok nauczania podstawowego – warsztatów przysposabiających do wykonywania prostych prac (krawieckie, szewskie, stolarskie). W latach 1926–1928 wprowadzono w niektórych więzieniach szkolenie zawodowe w formie okresowych kursów (np. szkoła tkacka w Wiśniczu) (Bugajski 1929). Od 1934 roku zaczęły działać więzienia – kolonie rolnicze, których program obejmował prowadzenie gospodarstwa wiejskiego (w 1936 roku istniało 7 tego typu placówek), natomiast po drugiej wojnie światowej przeważało tzw. przysposobienie przemysłowe, wdrażające do zawodu na wąskim odcinku pracy (Wołowicz 1990).

Szkolenie zawodowe długoterminowe zapoczątkowano w Rawiczu, gdzie w 1949 roku utworzono pierwszą dwuletnią szkołę drukarską (Helta, Wiczkowski 1987). Podobną rolę pełnił powstały w 1951 roku w Jaworznie eksperymentalny zakład dla młodocianych prowadzący szkolenie zawodowe na poziomie zasadniczym i średnim. W roku szkolnym 1960/1961 istniało 28 szkół zawodowych, do których uczęszczało 1904 uczniów. Dekadę później nauczaniem w szkołach zawodowych objętych zostało 4279 uczniów a w roku szkolnym 1980/1981 – 5165. Rok szkolny 1985/1986 rozpoczęto z liczbą uczniów 4408 (Wołowicz 1990).

Początek nauczania zawodowego osadzonych na poziomie średnim wyznaczyło utworzenie wspomnianego technikum zawodowego w Jaworznie, które jednak zostało zlikwidowane wraz z zamknięciem więzienia. W latach 1957–1961 powstały technika w kolejnych zakładach (m.in. w Koronowie, Sztumie, Kamińsku, Szczyplornie). W 1956 roku nauczaniem w technikach objętych było 120 osadzonych a w 1960 roku – 269. Najwięcej tego typu szkół istniało w 1966 roku – 11 z liczbą uczniów 799. W 1971 roku doszło do zupełnej likwidacji techników (Wołowicz 1990). Odbudowa nauczania zawodowego na poziomie średnim nastąpiła dopiero w roku szkolnym 1975/1976, po tym jak w pięciu zakładach karnych uruchomiono średnie studia zawodowe. W pierwszym roku ich funkcjonowania nauczaniem objęto 211 uczniów. W roku szkolnym 1985/1986 liczba uczniów wzrosła do 948 (Widelak 2011). W rok szkolny 1985/1986 więziennictwo weszło z pierwszymi od 1971 roku technikami: w Nysie i Włocławku. Do roku szkolnego 1987/1988 nauczaniem w nowo powstałych średnich szkołach zawodowych objęto w sumie 9360 osadzonych (Wołowicz 1990). Mimo rozwijającej się sieci kształcenia na poziomie podstawowym i zawodowego w zakładach karnych nie organizowano liceów ogólnokształcących. Pierwsza szkoła tego typu powstała w roku szkolnym 1995/1996, w zakładzie karnym w Koronowie (Widelak 2008).

Wprowadzenie w 1999 roku reformy ustroju szkolnego skutkowało powstaniem nowego typu szkół oraz odmiennym od dotychczasowego cyklem kształcenia. W roku szkolnym 1999/2000 istniało w kraju 70 szkół przywięziennych ze 166 oddziałami szkolnymi, w których uczyło się 3640 uczniów. W kolejnym roku szkolnym liczby te wynosiły odpowiednio: 58, 185 i 3818. Rok szkolny 2001/2002 przyniósł wzrost liczby uczniów do 4004. W roku szkolnym 2002/2003 w 159 oddziałach zlokalizowanych w 61 szkołach uczyło się 4002 uczniów (Bogunia 2009).

### **Szkoły przywięzienne, oddziały szkolne i uczniowie w latach szkolnych 2003/2004–2016/2017**

Lata szkolne 2003/2004–2016/2017 to dynamiczny okres dla szkolnictwa przywięziennego. W tym czasie doszło do radykalnego spadku liczby szkół przywięziennych (z 63 do 28) i oddziałów szkolnych (ze 162 do 73). W konsekwencji o ponad połowę zredukowała się liczba uczniów tych szkół (z 3822 do 1740 w roku szkolnym 2015/2016) (tabela 1). Charakterystyczne jest również, że od roku szkolnego 2013/2014 zdecydowanie wzrosła populacja osadzonych



– uczniów liceów ogólnokształcących (z 771 we wcześniejszym roku szkolnym do 1426). Jest to pochodna faktu, że we wszystkich nowo powstałych CKU (powstałych w wyniku przekształcenia dotychczasowych zespołów szkół dla dorosłych) uruchomiono licea ogólnokształcące.

**Tabela 1. Szkoły i oddziały szkolne w zakładach karnych od poziomu podstawowego do policealnego oraz ich uczniowie w latach 2003/2004–2016/2017**

	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17
<b>Szkoły</b>														
<b>Razem</b>	<b>63</b>	<b>65</b>	<b>62</b>	<b>50</b>	<b>50</b>	<b>50</b>	<b>51</b>	<b>51</b>	b.d.	<b>63</b>	<b>51</b>	<b>35</b>	<b>29</b>	<b>28</b>
Podstawowa	3	3	3	3	3	3	2	2		2	2	2	2	1
Gimnazjum	10	10	10	9	9	9	9	9		10	9	8	8	7
ZSZ	28	28	27	19	19	19	19	20		18	12	0	0	0
Technikum	13	12	11	9	9	9	9	8		9	8	6	0	0
LO	8	11	10	9	9	9	9	9		14	18	18	18	19
LO Uzupeł.	0	0	0	0	0	0	0	0		7	1	0	0	0
LO zaw.	1	1	0	0	0	0	0	0		0	0	0	0	0
Szkoła policealna	0	0	1	1	1	1	2	3		3	1	1	1	1
<b>Oddziały</b>														
<b>Razem</b>	<b>162</b>	<b>172</b>	<b>171</b>	<b>175</b>	<b>164</b>	<b>158</b>	<b>157</b>	<b>149</b>		<b>148</b>	<b>98</b>	<b>86</b>	<b>84</b>	<b>73</b>
Podstawowa	4	6	4	6	6	5	4	4		4	4	3	3	1
Gimnazjum	21	18	18	16	16	15	15	13		23	15	13	13	11
ZSZ	92	97	96	104	98	96	97	86		55	20	0	0	0
Technikum	26	28	25	23	24	24	21	22		18	14	6	0	0
LO	17	22	27	24	18	16	16	17		33	41	61	65	58
LO uzupeł.	0	0	0	0	0	0	0	0		9	1	0	0	0
LO zaw.	2	1	0	0	0	0	0	0		0	0	0	0	0
Szkoła policealna	0	0	1	2	2	2	4	7		6	3	3	3	3
<b>Uczniowie</b>														
<b>Razem</b>	<b>3822</b>	<b>3852</b>	<b>3633</b>	<b>3890</b>	<b>3504</b>	<b>3278</b>	<b>3247</b>	<b>3073</b>		<b>2954</b>	<b>2405</b>	<b>2061</b>	<b>1740</b>	b.d.
Podstawowa	63	43	35	32	25	26	25	29		25	26	20	9	
Gimnazjum	484	411	391	421	399	430	411	322		423	419	323	246	
ZSZ	2311	2323	2161	2315	2189	1956	1899	1936		1123	264	0	0	
Technikum	482	504	439	523	471	401	385	360		335	191	86	0	
LO	443	553	575	569	372	422	447	300		771	1426	1568	1407	
LO uzupeł.		0	0	0	0	0	0	0		169		0	0	
LO zaw.	39	18	0	0	0	0	0	0		0	0	0	0	
Szkoła policealna	0	0	32	30	48	43	80	126		108	79	64	78	

Źródło: opracowanie własne na podstawie: BP CZSW 2004, BP CZSW 2005, BP CZSW 2006, BP CZSW 2007, BP CZSW 2008, BP CZSW 2009, BP CZSW 2010, BP CZSW 2011, BP CZSW 2013, BP CZSW 2014, BP CZSW 2015, BP CZSW 2016a.

Ostatecznie, jeśli uwzględnić słuchaczy kwalifikacyjnych kursów zawodowych – formy wprowadzonej z dniem 1 września 2012 roku (tabela 2), które w każdym kolejnym roku szkolnym skupiały imponującą liczbę słuchaczy, populacja osadzonych uczących się w obrębie zakładów karnych pozostała na względnie stałym poziomie i wynosiła:

- 3976 uczniów w roku szkolnym 2012/2013,
- 4391 – w roku szkolnym 2013/2014,
- 4293 – w roku szkolnym 2014/2015,
- 4139 – w roku szkolnym 2015/2016.

**Tabela 2. Kwalifikacyjne kursy zawodowe w zakładach karnych w latach 2012/2013–2015/2016**

Rok szkolny	Liczba kursów	Słuchaczy
2012/2013	27	1022
2013/2014	27	1986
2014/2015	52	2232
2015/2016	52	2399
Razem	158	7639

Źródło: opracowanie własne na podstawie: BP CZSW 2013, BP CZSW 2014, BP CZSW 2015, BP CZSW 2016a.

Obok wymienionych typów szkół i kursów kwalifikacyjnych osadzeni korzystali z organizowanych przez podmioty zewnętrzne szkoleń kursowych (tabela 3) nakierowanych na umiejętności usługowe (odbyły się m.in. kurs glazurniczo-posadzarski, komputerowy z fakturowaniem, ciesielski, operatora wózków jezdniowych i widłowych, obsługi kas fiskalnych, hydrauliczny, brukarski, malarsko-tynkarski, kucharski, ogrodniczy, florystyczny, opiekuna osoby niepełnosprawnej) (BP CZSW 2016a).

**Tabela 3. Szkolenia kursowe osadzonych w latach 2010–2016**

Rok	Liczba kursów	Objęci szkoleniem	Absolwenci
2010	1177	13291	13012
2011	1104	12808	12547
2012	910	10675	10481
2013	990	11170	11069
2014	431	4271	4209
2015	637	6597	6526
2016	603	b.d.	b.d.
Razem	5852		

Źródło: opracowanie własne na podstawie: BP CZSW 2011; BP CZSW 2013; BP CZSW 2014; BP CZSW 2015; BP CZSW 2016a.

## Kadra pedagogiczna szkół przywieźniennych

Dla szkolnictwa przywieźniennego charakterystyczna jest stabilizacja kadry nauczycielskiej. Jeśli zachodzą zmiany, to głównie w wyniku uzyskiwania przez nauczycieli kolejnych szczebli awansu zawodowego. W roku szkolnym 2015/2016 nauczyciele (poza jednym, który był w trakcie uzupełniania wykształcenia) posiadali wymagane kwalifikacje potwierdzone odpowiednim dyplomem (BP CZSW 2016a). W charakteryzowanej populacji od lat przeważają nauczyciele mianowani i dyplomowani a zatem z wieloletnim stażem w zawodzie (tabela 5). W całym analizowanym czasie w szkolnictwie przywieźniennym więcej było nauczycieli niepełnozatrudnionych niż pełnozatrudnionych (w roku szkolnym 2015/2016 proporcja wynosiła 303 do 77) (tabela 4). Dyrektorzy szkół przywieźniennych i ich zastępcy doskonalili warsztat pracy w ramach organizowanych cyklicznie przez Ośrodki Szkolenia Kadr Służby Więziennej konferencji i szkoleń, w które włączani byli funkcjonariusze jednostek uczestniczących w realizacji zadań związanych z edukacją osadzonych (np. w roku szkolnym 2015/2016 odbyły się 4 formy szkoleniowe (BP CZSW 2016a).

**Tabela 4. Liczba etatów pedagogicznych w szkołach przywieźniennych i zatrudnionych nauczycieli w latach szkolnych 2003/2004–2015/2016**

Rok szkolny	Etatów	Zatrudnionych nauczycieli	
		Ogółem	W pełnym wymiarze czasu pracy
2003/2004	200	338	71
2004/2005	200	336	72
2005/2006	200	329	66
2006/2007	200	315	64
2007/2008	200	323	77
2008/2009	200	321	72
2009/2010	200	335	77
2010/2011	200	302	69
2011/2012	b.d.	b.d.	b.d.
2012/2013	220	352	72
2013/2014	220	370	70
2014/2015	220	385	72
2015/2016	220	380	77

Źródło: opracowanie własne na podstawie: BP CZSW 2004, BP CZSW 2005, BP CZSW 2006, BP CZSW 2007, BP CZSW 2008, BP CZSW 2009, BP CZSW 2010, BP CZSW 2011, BP CZSW 2013, BP CZSW 2014, BP CZSW 2015, BP CZSW 2016a.

**Tabela 5. Nauczyciele szkół przywieziennych według stopnia awansu zawodowego w latach szkolnych 2003/2004–2015/2016**

Rok szkolny	Stopień awansu zawodowego				
	Stażysta	Kontraktowy	Mianowany	Dyplomowany	Razem
2003/2004	25	91	153	69	338
2004/2005	22	76	158	80	336
2005/2006	18	54	164	93	329
2006/2007	19	52	148	96	315
2007/2008	17	48	140	118	323
2008/2009	13	47	130	131	321
2009/2010	17	51	117	150	335
2010/2011	17	38	105	142	302
2011/2012	b.d.	b.d.	b.d.	b.d.	b.d.
2012/2013	20	52	111	169	352
2013/2014	22	47	118	183	370
2014/2015	21	50	116	198	385
2015/2016	23	46	110	201	380

Źródło: opracowanie własne na podstawie: BP CZSW 2004, BP CZSW 2005, BP CZSW 2006, BP CZSW 2007, BP CZSW 2008, BP CZSW 2009, BP CZSW 2010, BP CZSW 2011, BP CZSW 2013, BP CZSW 2014, BP CZSW 2015, BP CZSW 2016a.

### **Wyniki pracy dydaktyczno-wychowawczej szkół przywieziennych**

W latach szkolnych 2003/2004–2015/2016 szkoły przywiezienne uzyskały pozytywne wyniki w zakresie pracy dydaktycznej. Wskazuje na to zarówno wewnętrzny system nauczania obejmujący oceny wystawiane przez nauczycieli w dziennikach lekcyjnych (średnia ocena na jednego ucznia w roku szkolnym to 3,5), oceny z egzaminów semestralnych (wewnętrzny system oceniania słuchaczy), jak i dane pochodzące z systemu oceniania zewnętrznego, który obejmuje:

- sprawdzian po VI klasie szkoły podstawowej,
- egzamin gimnazjalny,
- egzamin zawodowy w technikach uzupełniających i szkołach policealnych,
- egzamin maturalny w liceach i technikach,
- egzamin potwierdzający zdobyte umiejętności w zawodzie w zakresie jednej kwalifikacji w ramach kwalifikacyjnego kursu zawodowego. (Wybrane aspekty zagadnienia ilustruje tabela 6).

**Tabela 6. Wyniki pracy dydaktycznej szkół przywieźiennych\* w latach szkolnych 2003/2004–2015/2016**

Rok szkolny	Liczba uczniów szkół przywieźiennych	Nie uzyskało promocji lub nie ukończyło szkoły	Przystępujących do matury	Zdało maturę
2003/2004	3822	73	148	110
2004/2005	3852	30	203	141
2005/2006	3633	52	157	101
2006/2007	3890	b.d.	145	98
2007/2008	3504	154	145	114
2008/2009	3278	88	140	105
2009/2010	3247	79	115	95
2010/2011	3073	78	66	54
2011/2012	b.d.	b.d.	b.d.	b.d.
2012/2013	2954	64	b.d.	88
2013/2014	2405	54	b.d.	58
2014/2015	2061	b.d.	b.d.	115
2015/2016	1740	b.d.	b.d.	152

\* Z wyłączeniem absolwentów szkoleń kursowych i kwalifikacyjnych kursów zawodowych

Źródło: opracowanie własne na podstawie: BP CZSW 2004, BP CZSW 2005, BP CZSW 2006, BP CZSW 2007, BP CZSW 2008, BP CZSW 2009, BP CZSW 2010, BP CZSW 2011, BP CZSW 2013, BP CZSW 2014, BP CZSW 2015, BP CZSW 2016a.

W analizowanym czasie pomyślnie przedstawiają się wyniki egzaminów potwierdzających kwalifikacje zawodowe, które były organizowane niezależnie od szkół przywieźiennych przez Okręgowe Komisje Egzaminacyjne. Wyniki tych egzaminów świadczą, że szkoły przywieźienne należą do czołówki w zakresie prowadzenia kształcenia zawodowego na danym terenie i często były wyżej oceniane niż szkoły funkcjonujące poza zakładami karnymi.

Nierozpoznanym obszarem pozostają natomiast wyniki pracy wychowawczej szkół przywieźiennych. Wprawdzie w poszczególnych centrach kształcenia cyklicznie pozyskuje się opinie słuchaczy o pracy dydaktyczno-wychowawczej tych placówek, jednak tego rodzaju diagnozy budzą poważne wątpliwości metodologiczne (głównie dlatego, że w kwestionariuszach dominują pytania rozstrzygnięcia, nierzadko stawiane tendencyjne), a ich wyniki (skrajnie optymistyczne) trudno uznać za wiarygodne. O resocjalizacyjnej wartości nauczania przywieźiennego można natomiast wnioskować pośrednio z danych dotyczących recydywy penitencjarnej, która na dzień 31.12.2015 roku wynosiła 49,21 proc. (36 817 recydywistów na 74 814 tymczasowo aresztowanych, skazanych i ukaranych) (MS CZSW 2016). Skoro zatem tak wielu ekswięźniów nie osiąga *poprawy jurydycznej*

uznawanej w literaturze przedmiotu jako cel minimum resocjalizacji (Machel 2010, s. 176), naturalnie nasuwa się zapytanie o przyczyny ograniczonej efektywności środków stosowanych w indywidualnych programach resocjalizacji, w tym nauczania.

### **Bariery dla resocjalizacji za pośrednictwem nauczania**

Przystępując do zadania nakreślenia czynników, które stoją na przeszkodzie resocjalizacji za pomocą nauczania, należy uprzedzić, że zaprezentowana lista z pewnością nie jest kompletna oraz że trudno wskazać czynnik wiodący, zwłaszcza że wiele z nich wzajemnie się warunkuje. Bez wątpienia barierą dla wpływów wychowawczych za pośrednictwem nauczania (i resocjalizacji penitencjarnej w ogóle) jest już sama specyfika zakładu karnego. Przepisy regulujące wykonywanie kary pozbawienia wolności lub tymczasowego aresztowania; regulaminy organizacyjno-porządkowe normujące codzienne funkcjonowanie osadzonych; wzajemne, negatywne wpływy współwięźniów, a także pełne obustronnej negacji relacje osadzonych z personelem to zdaniem Henryka Machela podstawowe przyczyny, że zamiast resocjalizować, placówka penitencjarna oddziałuje przynajmniej (Machel 2011).

Pośród barier dla resocjalizacji za pośrednictwem nauczania koniecznie należy ulokować negatywny przebieg dotychczasowej nauki szkolnej. Ten czynnik występuje powszechnie, bo jak wynika z badań (np. Toroń 2013), w populacji osadzonych przeważają osoby, które już w okresie wczesnoszkolnym natrafiały na trudności w nauce, przy czym najczęściej nie zostały one objęte przez szkołę żadnymi działaniami profilaktycznymi. W placówkach oświatowych osoby te spotykały się już od najwcześniejszych lat nauki ze stygmatyzacją i marginalizacją. Trudności intensyfikowały się w okresie dorastania, kiedy ze strony środowiska rówieśniczego wybrzmiewało wiele interesujących kontrpropozycji oddalających siedzenie w ławce szkolnej, których realizacja wymagała opuszczania kolejnych zajęć i dni nauki szkolnej. Absencja pogłębiała i tak już problematyczną sytuację ucznia. Pojawiało się – typowe dla niepowodzeń szkolnych – „zamykanie się w sobie” i nienawiść do szkoły (Konopnicki 1966). W dalszym przebiegu niepowodzenia szkolnego dziecko narażone było na wykluczenie kulturowe i społeczno-zawodowe. Ostatni etap to trwała marginalizacja, względnie późniejsza emancypacja (Kwieciński 2002), które w wielu wypadkach predysponują do wkroczenia na drogę przestępstwa. Negatywne doświadczenia związane z edukacją, mając względnie trwałe charakter, dają o sobie znać podczas nauki w placówce penitencjarnej. Z badań Józefa Rejmana wynika, że w początkowym okresie nauki u uwięzionych uczniów widać lęk, niepewność, pojawiają się bóle nerwicowe. Są nadrucliwi, niezainteresowani nauką, niechętni do mobilizacji i werbalno-pamięciowego uczenia się. Ostatecznie wolą pracować, niż się uczyć (Rejman 2000).

Na resocjalizację za pośrednictwem nauczania z całą pewnością rzutuje posiadana motywacja do nauki. Z badań opublikowanych przez Najwyższą Izbę

Kontroli (2009) wynika, że u podstaw decyzji o podjęciu nauki w warunkach uwięzienia leżały najczęściej następujące argumentacje:

- zdobywanie nowych/dodatkowych kwalifikacji,
- warunkowe, przedterminowe zwolnienie z odbywania kary,
- „zabicie czasu”,
- opuszczenie celi,
- uzyskanie nagród przewidzianych regulaminem zakładu,
- pragnienie kontynuacji nauki rozpoczętej przed skazaniem.

Nasuwa się spostrzeżenie, że właściwie większość decyzji zostało podjętych z uwagi na możliwość otrzymania mniej lub bardziej odległych nagród. Choć ostatecznie tego typu racje są naturalne, nastawienie osadzonych na bardzo wymierne korzyści, podaje w wątpliwość, że nauczanie przyczyni się do trwałej zmiany przez nich własnego życia. Konieczne jest zatem rozbudzanie i podtrzymywanie dodatkowych argumentacji, tak by osadzony kierował się wieloczynnikową motywacją do nauki (gdzie np. z pragnieniem zdobycia nagrody współlistnieje chęć zaimponowania zdobytym wykształceniem rodzinie własnej czy rodzinie narzeczonej). Równocześnie komisje penitencjarne (bo to one decydują o objęciu osadzonego nauczaniem) powinny ukierunkować wysiłek na demaskowanie patologicznych motywacji do podjęcia nauki (np. przypadki tzw. turystyki więziennej, gdzie za deklaracją podjęcia roli ucznia stoi chęć przetransportowania do zakładu, w którym odbywają karę koledzy z grupy przestępczej).

Jeszcze kolejnym przyczynkiem do słabości resocjalizacji przez nauczanie jest istniejąca oferta kształcenia. Od kilku lat największą liczbę słuchaczy skupiają szkolenia kursowe, które choć mają wiele zalet (m.in. umożliwiają w krótkim czasie uzyskanie kwalifikacji zawodowych i nie wymagają transportowania osadzonych do innych jednostek, przy których istnieją szkoły), nie podnoszą poziomu wykształcenia i w zestawieniu z nauczaniem szkolnym dają uczniom nieporównywalnie mniejsze możliwości zdobycia wiedzy ogólnej a nauczycielom mniejszą sposobność do ukierunkowywania wysiłku uczniów na korygowanie zaburzonych przekonań i postaw. Problematiczne jest także, że w ofercie nauczania przywieszennego pomija się od kilku lat osadzonych zainteresowanych nauczaniem po ukończonym liceum. Począwszy od roku szkolnego 2013/2014 więziennictwo dysponuje zaledwie jedną przywieszenną szkołą policealną, mieszczącą się w zakładzie karnym we Wrocławiu, gdzie kształcą się do zawodu informatyka. Poważnym problemem są ograniczone możliwości zatrudniania absolwentów, tak w zakładach przywieszennych, jak i poza ich obrębem. Brak perspektywy zatrudnienia może natomiast zniechęcać do podejmowania czy kontynuowania nauki.

Przeszkodą dla resocjalizacji za pośrednictwem nauczania bywa również niedostateczne wyposażenie szkół i ograniczona liczba miejsc pracy umysłowej w celach. Choć z analiz przeprowadzonych przez BP CZSW wynika, że w roku szkolnym 2014/15 większość szkół przywieszennych dysponowała dobrą bazą lokalową, a pozostałe funkcjonowały w warunkach wystarczających do realizacji

zadań statutowych, że szkoły posiadały pracownie komputerowe i studia multimedialne z dostępem do Internetu oraz że nie budziło zastrzeżeń ich wyposażenie w techniczny sprzęt wspomagający proces dydaktyczny (tj. rzutniki multimedialne, tablice multimedialne, kserokopiarki, drukarki i skanery) (BP CZSW 2015), wnikliwy ogląd<sup>4</sup> ujawnia odstępstwa od oficjalnie prezentowanych danych. Dla przykładu – w niektórych szkołach uczniowie nie mają dostępu do Internetu. W przekonaniu uczniów jest to rozwiązanie absurdalne, zwłaszcza jeśli wziąć pod uwagę realizację przedmiotu „informatyka”. Dyrekcja uzasadnia stan rzeczy względami bezpieczeństwa (pozbawiając dostępu do Internetu, uniemożliwia się osadzonym np. popełnianie oszustw na Allegro). Innym problematycznym aspektem, który odzwierciedla się negatywnie na nauce uwieczonych uczniów są utrudnienia w dostępie do podręczników szkolnych i lektur. Ze sprawozdań przedkładanych przez BP CZSW wynika wprawdzie, że *zaopatrzenie w podręczniki i lektury szkolne jest zadowolające* (BP CZSW 2015, s. 4), jednak zakup książek nie oznacza nieskrępowanego dostępu do nich. Nie ma opcji wynoszenia książek do cel mieszkalnych, a to znacznie ogranicza możliwości samokształcenia. Jeszcze inny mankament to brak w celi mieszkalnej odpowiednio urządzonego warsztatu pracy umysłowej (biurko i źródło światła). Nawet jeśli takie miejsce jest zapewnione, nie należy do rzadkości, że uczniowie z powodu zaludnienia albo konfliktów ze współosadzonymi mają do niego ograniczony dostęp.

Nieodzownym warunkiem oddziaływania poprawczego na osadzonego za pośrednictwem nauczania jest jego obecność na zajęciach szkolnych. Tymczasem od lat frekwencja w szkołach przywięziennych utrzymuje się na stosunkowo niskim poziomie. W roku szkolnym 2014/2015 najwyższą roczną frekwencję odnotowano w CKU w Rawiczu – 82,8 proc., najniższą w CKU w Sztumie – 51,0 proc. Średnio frekwencja w szkołach przywięziennych wyniosła w analizowanym okresie 72,62 proc. Wyższą frekwencję odnotowano w liceach ogólnokształcących, niższą wśród słuchaczy kwalifikacyjnych kursów zawodowych (np. wśród tych ostatnich w CKU w Sztumie wyniosła 41 proc.) (BP CZSW 2015). W znacznej części przypadków niska frekwencja jest wynikiem kalkulacji. Osadzeni są dobrze rozeznani w fakcie, że dopiero nieobecność na ponad połowie godzin przeznaczonych na realizację danego przedmiotu stanowi podstawę do nieklasyfikowania<sup>5</sup> i skrzętnie tę wiedzę wykorzystują.

Niska frekwencja staje się w wielu przypadkach podstawą do wycofania ucznia z nauczania (choć trzeba uwzględnić, że wycofanie może nastąpić z przyczyn obiektywnych, tj. po przetransportowaniu osadzonego na polecenie sądu, wskutek zwolnienia z zakładu karnego, ze względu na zły stan zdrowia). W ostatnich latach

<sup>4</sup> Refleksja sformułowana na podstawie obserwacji dokonanych podczas wizyty w CKU w Starogardzie, w styczniu 2017 r.

<sup>5</sup> Zgodnie z rozporządzeniem MEN z 30.04.2007 w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych; tekst ujednolicony Dz.U. 2007 nr 83, poz. 562.



odsetek osadzonych wycofanych ze szkół przywiązanych jest niepokojąco wysoki a przy tym obserwuje się tendencję wzrostową (tabela 7). Fakt ten można uznać za niepowodzenie na etapie orzekania przez komisje penitencjarne o skierowaniu do nauczania. Przede wszystkim jednak wycofanie z nauczania separuje osadzonego od osiągnięcia wartości wiązanych z tym środkiem resocjalizacji.

**Tabela 7. Uczniowie szkół przywiązanych (w tym słuchacze kwalifikacyjnych kursów zawodowych od roku 2012/2013) wycofani z nauczania w latach szkolnych 2009/2010–2015/2016**

Rok szkolny	LICZBA UCZNIÓW	WYCOFANI Z NAUCZANIA WEDŁUG PRZYCZYŃ							RAZEM WYCOFANYCH	%
		TRANSPORT NA POLECENIE SĄDU	ZWOLNIENIE Z ZK	DECYZJA KLASYFIKACYJNĄ RADY PEDAGOGICZNEJ	STAN ZDROWIA	WZGLĘDY BEZPIECZEŃSTWA	INNE*			
2009/2010	3247	137	227	105	27	233	285	1014	31,22	
2010/2011	3073	119	201	157	34	118	294	923	30,03	
2011/2012	b.d.	-	-	-	-	-	-	-	-	
2012/2013	3976	160	158	b.d.	85	b.d.	270	1047	26,33	
2013/2014	4391	109	193	614	24	129	297	1366	31,10	
2014/2015	4293	106	230	722	14	154	313	1539	35,84	
2015/2016	4139	80	216	718	25	154	364	1557	37,61	

\* w tej grupie lokują się następujące przyczyny: decyzja komisji penitencjarnej, rezygnacja z nauki, skierowanie na terapię, niepromowanie, niepowrót z przepustki, niepodjęcie nauki, nieprzybycie do jednostki mimo zakwalifikowania do nauczania, odmowa uczęszczania do szkoły, brak 50% frekwencji na zajęciach, niesklasyfikowanie, brak zgody organu dysponującego.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: BP CZSW 2010, BP CZSW 2011, BP CZSW 2013, BP CZSW 2014, BP CZSW 2015, BP CZSW 2016 a.

## Podsumowanie

Nauczanie osób osadzonych zajmuje ważne miejsce w aktualnie realizowanym w kraju systemie penitencjarnym. W odniesieniu do lat szkolnych 2003/2004–2016/2017 nasuwa się spostrzeżenie, że wielkość populacji osadzonych uczniów jest imponująca – w każdym kolejnym roku szkolnym naukę na poziomach od podstawowego do policealnego, względnie jako słuchacz

kwalifikacyjnego kursu zawodowego rozpoczynało ponad 4 tys. osadzonych. Po uwzględnieniu krótkich szkoleń zawodowych populacja wzrasta o kilka kolejnych tysięcy. Nie można jednakże sprowadzić zagadnienia wyłącznie do aspektu ilościowego. Z nauczaniem przywieszennym wiąże się oczekiwanie, że będzie ono swoistą okazją do podjęcia przez osadzonych wysiłku w kierunku korygowania i kompensowania zaburzonych postaw i struktur osobowości. Potwierdzone odpowiednim dokumentem podniesienie wykształcenia czy zdobycie kwalifikacji zawodowych to zarazem jeden z ważniejszych zasobów w przebiegu procesu re-adaptacji społecznej ekswieźnia. Tymczasem istnieje wiele wzajemnie warunkujących się barier dla urzeczywistniania poprawczej wartości nauczania osób osadzonych. Chodzi zarówno o czynniki podmiotowe, najczęściej związane z osobą samego ucznia, jak i instytucjonalne, zwłaszcza występujące na etapie kierowania do nauczania przez komisję penitencjarną, z których niektóre po rzetelnym zdiagnozowaniu można eliminować.

### Bibliografia

1. Bogunia L. (2009), *Edukacja skazanych w szkołach przywieszennych, pozawieszennych i formach pozaszkolnych*, „Nowa Kodyfikacja Prawa Karnego”, t. XXIV, s. 211–212.
2. BP CZSW (2004), *Analiza wyników dydaktyczno-resocjalizacyjnych uzyskanych przez szkoły funkcjonujące w zakładach karnych i aresztach śledczych w roku szkolnym 2003/04*, CZSW, Warszawa.
3. BP CZSW (2005), *Analiza wyników dydaktyczno-resocjalizacyjnych uzyskanych przez szkoły funkcjonujące w zakładach karnych i aresztach śledczych w roku szkolnym 2004/05*, CZSW, Warszawa.
4. BP CZSW (2006), *Analiza wyników dydaktyczno-resocjalizacyjnych uzyskanych przez szkoły funkcjonujące w zakładach karnych i aresztach śledczych w roku szkolnym 2005/06*, CZSW, Warszawa.
5. BP CZSW (2007), *Analiza wyników dydaktyczno-resocjalizacyjnych uzyskanych przez szkoły funkcjonujące w zakładach karnych i aresztach śledczych w roku szkolnym 2006/07*, CZSW, Warszawa.
6. BP CZSW (2008), *Analiza wyników dydaktyczno-resocjalizacyjnych uzyskanych przez szkoły funkcjonujące w zakładach karnych i aresztach śledczych w roku szkolnym 2007/08*, CZSW, Warszawa.
7. BP CZSW (2009), *Analiza wyników dydaktyczno-resocjalizacyjnych uzyskanych przez szkoły funkcjonujące w zakładach karnych i aresztach śledczych w roku szkolnym 2008/09*, CZSW, Warszawa.
8. BP CZSW (2010), *Analiza wyników dydaktyczno-resocjalizacyjnych uzyskanych przez szkoły funkcjonujące w zakładach karnych i aresztach śledczych w roku szkolnym 2009/10*, CZSW, Warszawa.
9. BP CZSW (2011), *Analiza wyników dydaktyczno-resocjalizacyjnych uzyskanych przez szkoły funkcjonujące w zakładach karnych i aresztach śledczych w roku szkolnym 2010/11*, CZSW, Warszawa.
10. BP CZSW (2013), *Analiza wyników dydaktyczno-resocjalizacyjnych uzyskanych przez szkoły funkcjonujące w zakładach karnych i aresztach śledczych w roku szkolnym 2012/13*, CZSW, Warszawa.

11. BP CZSW (2014), *Analiza wyników dydaktyczno-resocjalizacyjnych uzyskanych przez szkoły funkcjonujące w zakładach karnych i aresztach śledczych w roku szkolnym 2013/14*, Dyrektor Generalny SW, Warszawa.
12. BP CZSW (2015), *Analiza wyników dydaktyczno-resocjalizacyjnych uzyskanych przez szkoły funkcjonujące w zakładach karnych i aresztach śledczych w roku szkolnym 2014/15*, BP CZSW, Warszawa.
13. BP CZSW (2016a), *Analiza wyników dydaktyczno-resocjalizacyjnych uzyskanych przez szkoły funkcjonujące w zakładach karnych i aresztach śledczych w roku szkolnym 2015/16*, CZSW, Warszawa.
14. BP CZSW (2016b), *Wykaz kierunków kształcenia i semestrów nauki w szkołach prowadzonych przy zakładach karnych i aresztach śledczych wg. stanu na dzień 1 września 2016 r.*, CZSW, Warszawa.
15. Bugajski K. (1929), *Rozwój działalności kulturalno-oświatowej w więzieniach, jej zadania i obecna organizacja w Polsce*, [w:] Z. Bugajski (red.), *Księga jubileuszowa więziennictwa polskiego 1918–1928*, Drukarnia nr 1 ul. Rakowiecka 37, Warszawa, s. 106–123.
16. Helta F., Wiczkowski K. (1987), *Organizacja procesu dydaktyczno-wychowawczego w szkołach przywieziennych*, „Oświata Dorosłych”, nr 2, s. 98–103.
17. Iwanicki H. (2004), *Rola, znaczenie i zadania szkolnictwa przywieziennego*, „Szkoła Specjalna”, nr 1, s. 26–31.
18. Konopnicki J. (1966), *Powodzenia i niepowodzenia szkolne*, PZWS, Warszawa.
19. Kwieciński Z. (2002), *Wykluczanie. Badania dynamiczne i porównawcze nad selekcjami społecznymi na pierwszym progu szkolnictwa*. Wyd. Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.
20. Machel H. (2010), *Resocjalizacja penitencjarna: istota, dylematy terminologiczne, społeczny sens, kilka uwag teoretycznych i kadrowych*, „Resocjalizacja Polska”, nr 1, s. 174–192.
21. Machel H. (2011), *Resocjalizacja penitencjarna – trzy uwarunkowania procesu*, „Resocjalizacja Polska”, nr 2, s. 91–107.
22. MS, CZSW (2016), *Roczna informacja statystyczna za rok 2015*, MS, CZSW, Warszawa.
23. Najwyższa Izba Kontroli (2010), *Informacja o wynikach kontroli funkcjonowania szkół publicznych działających przy zakładach karnych w latach 2005–2009 (I półrocze)*, Opole.
24. Niewiadomska I. (2016), *Polski model resocjalizacji penitencjarnej*, „Teka Komisji Prawniczej”, s. 100–122.
25. Rejman J. (2000), *System wychowawczy zakładu penitencjarnego dla młodocianych*, Wyd. Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Rzeszów.
26. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 30.04.2007 w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych; tekst ujednolicony Dz.U. 2007 nr 83, poz. 562.
27. Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z 13.02.2004 w sprawie szczegółowych zasad i trybu prowadzenia nauczania w zakładach karnych; tekst ujednolicony: „Dziennik Ustaw” 9.03.2004.
28. Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z 13.02.2004 w sprawie szczegółowych zasad i trybu prowadzenia nauczania w zakładach karnych; tekst ujednolicony: „Dziennik Ustaw” 9.03.2004.
29. Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z 20.05.1924; tekst ujednolicony: „Dziennik Urzędowy 1924 nr 11.
30. Szecówka A. (2007), *Kształcenie resocjalizujące*, [w:] Urban B., Stanik J.M. (red.), *Resocjalizacja*, t. 1, Wyd. Nauk. PWN, Warszawa, s. 249–277.

31. Toroń B. (2013), *Przestępczość skazanych kobiet i mężczyzn w perspektywie biograficznej*, Impuls, Kraków.
32. Ustawa kodeks karny wykonawczy z 6.06.1997; tekst ujednolicony: „Dziennik Ustaw” 1997 nr 90, poz. 557.
33. Ustawa o systemie oświaty z 7.09.1991; tekst ujednolicony: „Dziennik Ustaw” 1991 nr 95, poz. 425.
34. Ustawa z 19.08.2011 o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw; tekst ujednolicony: „Dziennik Ustaw” nr 205, poz. 1206.
35. Widelak D. (2007), *Szkolnictwo przywieszne w Polsce*, [w:] Pilch T. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 6, Żak, Warszawa, s. 162–167.
36. Widelak D. (2008), *Kształcenie osadzonych w polskiej praktyce penitencjarnej*, [w:] Jasiński Z., Kurek A., Widelak D. (red.), *W dziewięćdziesięciolecie polskiego więziennictwa. Księga jubileuszowa*, Todtri, Opole, s. 261–288.
37. Widelak D. (2011), *Nauczyciel i uczeń w wybranych systemach penitencjarnych Europy Środkowej*, Wyd. Uniwersytetu Opolskiego, Opole.
38. Wołowicz M. (1990), *Nauczanie ogólne i zawodowe skazanych*, [w:] Marek A. (red.), *Księga więziennictwa polskiego 1918–1988*, Wyd. Prawnicze, Warszawa, s. 387–420.

### **Chosen problems of prison education in Poland during the years 2003/2004–2016/2017**

**Keywords:** prison education, rehabilitation, adult education, history of education system in Poland, teachers of inmate education facilities

**Abstract:** This article will present chosen aspects of already existing inmate education facilities and their functioning in Poland. Merits of such facilities for rehabilitation have been described and statistical data illustrating the situation of prison education in years 2003/04–2016/17 has been provided. This data includes, among other things, the number of schools and education facilities and the number of students and teachers. An essential part of this article has been dedicated to analyzing the barriers found in rehabilitation when teaching, barriers such as inadequately developed motivations for learning in a inmate education facility, an insufficient education offer for the students, scarce equipment of the aforementioned schools and low attendance rate.

The analysis has been based upon the reports concerning the didactic and rehabilitation results of inmate education facilities, which are published periodically by the Polish Penitentiary Bureau and Central Board of Prison Service.

Dane do korespondencji:

**Dr Aneta Jarzębińska**

Uniwersytet Szczeciński

Katedra Pedagogiki Społecznej

e-mail: anetajarzebinska@interia.pl

## OBSZARY PRAKTYKI ANDRAGOGICZNEJ

*Małgorzata Krzysztofik*

### FENOMEN EDUKACJI HISTORYCZNEJ I OBYWATELSKIEJ NA PRZYKŁADZIE DZIAŁALNOŚCI STOWARZYSZENIA REKONSTRUKCJI HISTORYCZNEJ CZWARTEGO PUŁKU PIECHOTY LEGIONÓW W KIELCACH

**Słowa kluczowe:** rekonstrukcja historyczna, edukacja historyczna, edukacja obywatelska.

**Streszczenie:** W artykule prezentuję 10-letnią działalność Stowarzyszenia Rekonstrukcji Historycznej Czwartego Pułku Piechoty Legionów w Kielcach. Omawiam genezę grupy, jej skład oraz cele statutowe w zakresie edukacji historycznej i obywatelskiej. Następnie prezentuję wybrane przykłady realizacji tych celów (inscenizacje bitew oręża polskiego z II wojny światowej i powstania styczniowego, odtwarzanie wydarzeń z czasów stanu wojennego, pełnienie wart honorowych, prowadzenie lekcji i pokazów historycznych, organizowanie dioram, publikacje naukowe członków grupy, udział w realizacji filmów, troska o integrację międzypokoleniową, współpraca z instytucjami kultury, innymi grupami odtwórstwa historycznego, władzami oraz dyrekcjami szkół). Piszę o planach i bieżących problemach grupy (kwestie finansowe, gromadzenie, zakup i konserwacja sprzętu, zdobywanie specjalistycznej wiedzy historycznej). Ze względu na niekwestionowane walory poznawczo-edukacyjne i społeczno-obywatelskie związane z krzewieniem patriotyzmu oraz pamięci historycznej wydarzeń, sposobów walk, procesów technologicznych, ludzi, kultury materialnej postuluje wsparcie grup rekonstrukcji historycznej przez samorządy lokalne i władze państwowe.

#### Wstęp

*Grupy rekonstrukcyjne realnie spełniają swoją misję edukacyjną, na którą jest zgłaszane zapotrzebowanie. Wiedza transferowana jest do dorosłych, młodzieży i dzieci. (...) Przekaz oferowany przez grupy rekonstrukcyjne jest identyfikowany jako atrakcyjny, lepiej przyswajalny niż zwyczajowe lekcje. Przekaz ten utrwała się i stymuluje samodzielne poszukiwania wiedzy (Karwacki 2012, s. 120).*

Fenomen rekonstrukcji historycznej na mapie polskiej kultury jest zjawiskiem relatywnie młodym. Moda na tę formę aktywności przysłała z Europy Zachodniej oraz Stanów Zjednoczonych po przełomie lat dziewięćdziesiątych ubiegłego stulecia. Rosnące społeczne zapotrzebowanie sprawiło, że grupy rekonstrukcyjne zaczęły pełnić istotne funkcje edukacyjne, wychowawcze, promocyjne oraz społeczne.

Najnowsza refleksja naukowa nad działalnością grup ogniskuje się wokół kilku głównych zagadnień. Związana jest z potrzebą doprecyzowania terminologii: rekonstrukcja, rekonstrukcja historyczna, rekonstrukcja wydarzeń, inscenizacja, odtwarzanie, odgrywanie, odtwórstwo batalistyczne (przedstawianie bitew, wojen), historia żywa, czyli ukazanie życia codziennego minionych czasów (Stulgis, 2016, s. 259–261, 270)<sup>1</sup>. Badacze opisują zjawisko odtwórstwa historycznego w Polsce oraz stawiają pytanie o perspektywy jego rozwoju (Chlipała, 2011, s. 43–62). Analizują motywacje przynależności do grup rekonstrukcyjnych (Szlendak, 2012, s. 10–22), charakteryzują ich genezę, fazy rozwoju, współdziałanie z instytucjami kultury, administracją samorządową, szkołami, organizacjami społecznymi, wojskiem, sektorem prywatnym, politykami (Nowiński 2012, s. 73–108; Bąk 2013, s. 4–9; Daszyńska 2013, s. 11–14). Piszą o innowacyjnym przekazie wiedzy historycznej przez rekonstruktorów (Kosecki 2013, s. 121–136) i poruszają kwestię ich współpracy z ośrodkami naukowymi (Chyła, Urbanowska-Chyła 2013, s. 109–120). Omawiają problem komercjalizacji i widowiskowości przedstawień oraz relacji między ich wiernością historyczną a spektakularnością i atrakcyjnością: walory rozrywkowe, ludyczne, kultura konsumpcji (Olechnicki, 2012, s. 161–205). Dokonują socjologicznej interpretacji zjawiska rekonstrukcji (Peisert 2015) oraz dają konkretne przykłady jego ewaluacji (Karwacki 2012).

Wypowiadają się również sami rekonstruktorzy, którzy opisują własne pasje oraz zdają relacje z różnorodnych imprez plenerowych, wystaw, inscenizacji itp. (Górewicz 2013). Jeden z nich, Igor Górewicz, słusznie zauważa:

*Podejście do historii ex cathedra głównych ośrodków dawno już nie wyczerpuje metod nauczania. Nauki być może tak, ale edukacji już nie. Istnieją bowiem sposoby znacznie atrakcyjniejsze, bo łatwiejsze w odbiorze. (...) Nadszedł czas przeżywania i odczuwania, utożsamiania się i realizowania* (Górewicz 2013, s. 5–6).

Zjawisko rekonstrukcji historycznej warto poddać dogłębnej refleksji naukowej z tego względu, że stanowi przykład wyjątkowej, oddolnej aktywności społecznej dorosłych, ukierunkowanej na szeroko rozumianą edukację, bezpośrednio związaną z czynnym uczestnictwem w kulturze. Dowodem na to jest funkcjonowanie wielu grup, wśród nich *Stowarzyszenia Rekonstrukcji Historycznej Czwartego Pułku Piechoty Legionów w Kielcach*. W niniejszej publikacji zamierzam

<sup>1</sup> Zob. hasło 'rekonstrukcja historyczna' w Wikipedii: [https://pl.wikipedia.org/wiki/Rekonstrukcja\\_historyczna](https://pl.wikipedia.org/wiki/Rekonstrukcja_historyczna) (otwarta 29.05.2017).

scharakteryzować edukacyjny oraz obywatelski wymiar działalności tej grupy pasjonatów historii. W pierwszej części artykułu krótko przedstawię samo stowarzyszenie (które nie zostało dotychczas zauważone w piśmiennictwie naukowym) oraz przedstawię jego cele statutowe. Następnie omówię sposób ich realizacji, a także wyzwania i perspektywy, przed którymi aktualnie staje. Fenomen tego stowarzyszenia stanowi bowiem modelowy wzór wart naśladowania w innych środowiskach związanych z odtwórstwem historycznym, promocją regionu, kultywowaniem pamięci narodowej oraz tradycji polskiego oręża i munduru.

### **Stowarzyszenie Rekonstrukcji Historycznej Czwartego Pułku Piechoty Legionów w Kielcach – geneza grupy, członkowie, cele statutowe**

Nieformalna *Grupa Rekonstrukcji Historycznej Czwartego Pułku Piechoty Legionów w Kielcach* (skrót *GRH 4 PP Leg.*), zrzeszająca fascynatów polskiej historii, oręża oraz munduru, rozpoczęła działalność w 2007 roku, a osobowość prawną i statut stowarzyszenia uzyskała w roku 2012. Ma własną stronę internetową, stronę na facebooku oraz forum służące do wymiany informacji i doświadczeń<sup>2</sup>. Pomysłodawcą utworzenia grupy był Zbigniew Kowalski – historyk, nauczyciel licealny, harcerz, człowiek o wyjątkowej pasji oraz charyzmie, lider w pracy dydaktyczno-wychowawczej z młodzieżą szkolną. Aktualnie pełni on funkcję prezesa stowarzyszenia, jest inspiratorem, animatorem oraz koordynatorem działań *GRH 4 PP Leg.* Członkami grupy są ludzie zainteresowani historią Polski, zwłaszcza II wojny światowej, promujący tradycje patriotyczne oraz kultywujący pamięć o Czwartym Pułku Piechoty Legionów. Aktualnie grupa liczy 12 osób dorosłych. Aktywizuje również młodzież działającą w ramach sekcji *Klub Historyczny GRH 4 PP Leg.* Siedzibą stowarzyszenia jest I Liceum Ogólnokształcące im. Stefana Żeromskiego w Kielcach.

Krzysztof Olechnicki pisze:

*Najbardziej ogólny podział grup rekonstrukcji historycznej to podział na rekonstruktorów-hobbystów, ortodoksów nastawionych na cele „autoteliczne” oraz rekonstruktorów komercyjnych* (Olechnicki, 2012, s. 168).

Biorąc pod uwagę to kryterium, należy stwierdzić, że SRH 4 PP Leg. to rekonstruktorzy-hobbysci, którzy wśród motywacji wstąpienia do grupy wymieniają: zainteresowanie historią Polski (zwłaszcza wojskowością), militariami (broń, sprzęt łączności), potrzebę czynnego uczestnictwa w inscenizacjach, związaną z promocją wiedzy oraz walorami emocjonalno-przeżyciowymi, budowanie

<sup>2</sup> Strona internetowa: [www.4ppleg.pl](http://www.4ppleg.pl) (otwarta 31.05.2017); strona na facebooku: <https://www.facebook.com/groups/SRH4ppleg/?fref=ts> (otwarta 31.05.2017); forum: <http://grh4ppl.phorum.pl/> (otwarta 31.05.2017).

wspólnoty ludzi o podobnych wartościach i zainteresowaniach, chęć aktywizacji środowiska lokalnego, a także po prostu kreatywnego spędzenia wolnego czasu. Warto podkreślić, że wśród dwunastu członków grupy jedynie trzech mają wyższe wykształcenie historyczne. Dla większości z nich pragnienie zdobywania i pogłębiania wiedzy nie wiąże się z pracą zawodową, ale stanowi prawdziwą pasję. Spotkania grupy odbywają się cyklicznie mniej więcej raz w miesiącu. Poświęcone są ćwiczeniom musztry, obsługi broni historycznej, nauce regulaminów wojskowych oraz sprawom organizacyjnym związanym z planowanymi działaniami.

Funkcjonowanie stowarzyszenia uregulowane zostało statutem, który określa jego strukturę organizacyjną, prawa i obowiązki członków oraz cele i sposoby ich realizacji<sup>3</sup>. Nie ma potrzeby szczegółowego omawiania statutu, natomiast warto przeanalizować go pod kątem wydobycia celów edukacyjnych oraz obywatelskich.

*SRH 4 PP Leg.* jest organizacją apolityczną, niemającą charakteru paramilitarnego. Stawia sobie za zadanie promocję historii Wojska Polskiego II Rzeczypospolitej poprzez organizację działań o charakterze artystycznym i kulturalnym (przedsięwzięcia wystawiennicze, wydawnicze, publicystyczne, teatralne, filmowe), naukowym, edukacyjnym, popularyzatorskim, gromadzenie i kolekcjonowanie przedmiotów archiwalnych (repliki mundurów, broni, elementy wyposażenia), odtwarzanie postaci historycznych oraz udział w imprezach związanych z upamiętnianiem ważnych wydarzeń historycznych. Członkowie grupy podejmują wysiłki na rzecz sztuki, ochrony dóbr kultury i tradycji Wojska Polskiego, upowszechniania kultury fizycznej i sportu, krzewienia postaw patriotycznych, szacunku dla munduru, opieki nad miejscami pamięci narodowej. Dążą do współpracy z pokrewnymi organizacjami w celu krzewienia postaw patriotycznych, pojednania między narodami, przeciwdziałania rasizmowi, ksenofobii i szowinizmowi.

### **Od koncepcji programowej do działań praktycznych – realizacja celów statutowych**

W ciągu zaledwie dziesięciu lat działalności (2007–2017) członkowie stowarzyszenia potrafili zrealizować bardzo ambitnie zakrojone cele statutowe. Wykazują się bowiem niezwykle aktywnością na terenie województwa świętokrzyskiego oraz całego kraju. Biorą udział w licznych inscenizacjach bitew, marszach pamięci, produkcjach filmowych, prowadzą działalność wystawienniczą, kulturalną, oświatową, popularyzatorską, organizują pokazy i lekcje historyczne. Nie sposób wymienić wszystkich przedsięwzięć grupy, dlatego omówię kilka wybranych kierunków działań stanowiących przykład realizacji celów edukacyjnych i obywatelskich.

Roczny kalendarz prac *GRH 4 PP Leg.* jest obszerny oraz różnorodny. Zawiera wydarzenia cykliczne związane z upamiętnianiem ważnych dat dziejowych

<sup>3</sup> Zob. pełną wersję statutu: <https://drive.google.com/file/d/0B8CONnsNp8SqafZkY3JHMUg4TTQ/view> (otwarty 05.06.2017).



(takich jak np. 3 maja, 1 września, 11 listopada), a także aktywności okazjonalne, stanowiące odpowiedź na bieżące potrzeby środowiska lokalnego (np. lekcje, wystawy, dioramy). W ostatnich latach pojawiło się tak wiele propozycji współpracy przy organizowaniu licznych imprez rekonstrukcyjnych, że członkowie grupy stoją przed trudnymi wyborami. W niektórych wydarzeniach biorą udział wszyscy, w innych kilku przedstawicieli grupy. W ramach przygotowań do wielorakich działań przeglądają źródła historyczne, regulaminy, instrukcje wojskowe. Gromadzą niezbędny, często bardzo kosztowny ekwipunek, wykonują repliki oporządzenia i broni, naprawiają sprzęt łączności z czasów II wojny światowej, szyją mundury. O obywatelskiej oraz społecznej wartości działań grupy najlepiej świadczy fakt, iż jest ona coraz częściej zapraszana do organizowania wspólnych działań przez regionalne oraz krajowe instytucje kultury, przedstawiciele lokalnych władz i dyrektorów szkół.

Rekonstruktorzy *GRH 4 PP Leg.* biorą udział w inscenizacjach bitew oręża polskiego, kładąc szczególny nacisk na to, by odgrywany przez nich scenariusz był zgodny z przebiegiem wydarzeń historycznych, topografią ich miejsca oraz realiami kultury materialnej epoki (dbają nawet o takie drobiazgi, jak odpowiednio dobrany zegarek na rękę czy oprawka okularów). Przekaz wizualny często uzupełniają popularnonaukowym komentarzem narratora. Odtwarzają walki związane z kampanią wrześniową (m.in. Ryczywół, Tomaszów Lubelski, „Bój o Kielce 1939” – obchody rocznicowe walk toczonych na terenie Kielc, Ołtarzew, Strońsko-Beleń – miejsca walk 4 Pułku Piechoty Legionów), bitwy partyzanckie (Bliżyn – rekonstrukcja walk oddziału majora Hubala), walki z czasów wojny polsko-bolszewickiej (Borkowo nad Wkrą, Sarnowa Góra). We współpracy z Ośrodkiem Myśli Patriotycznej i Obywatelskiej w grudniu odgrywają wydarzenia z czasów wybuchu stanu wojennego – manifestacje patriotyczne oraz pacyfikujące je oddziały ZOMO. Na tę inscenizację zapraszani są uczniowie szkół ponadpodstawowych, którzy nie tylko oglądają, ale też czynnie uczestniczą w odtwarzanych scenach. Aktualnie, gdy rekonstruktorzy zgromadzili repliki umundurowania i uzbrojenia z powstania styczniowego, biorą udział w inscenizacjach walk powstańczych toczonych na terenie województwa świętokrzyskiego (m.in. pod Małogoszczem, Bobrzą, Grochowiskami). Rokrocznie w rocznicę wybuchu powstania uczestniczą w Marszu Pamięci Powstańców Styczniowych oraz Mszy Świętej i uroczystościach w Klasztorze na Karczówce (oddają salwę honorową przy mogile powstańców). Odtwarzają walki polskich sił zbrojnych na Zachodzie (np. w 2012 r. na zamku w Ogrodzieńcu odbyła się rekonstrukcja bitwy pod Monte Cassino; w 2016 r. w ramach Łabiszyńskich Spotkań z Historią odgrywano walki Korpusu generała Władysława Andersa pod Bolonią).

Udział grupy w wydarzeniach cyklicznych wiąże się z pełnieniem wart honorowych, wystawianiem pocztów sztandarowych, pocztów flagowych (rokrocznie 2 maja w ramach Święta Flagi w Kielcach wystawiany jest poczet z flagą narodową), pogadankami historycznymi oraz organizowaniem dioram. Od kilku lat

członkowie stowarzyszenia uczestniczą w obchodach Święta Konstytucji 3 Maja, Święta Wojska Polskiego (15 sierpnia) i Święta Niepodległości (11 listopada), wystawiając warty honorowe i pododdział historyczny. Angażują się w uroczystości na terenie całego kraju (np. biorą udział w Kieleckim Marszu Katyńskim oraz w Katyńskim Marszu Cieni w Warszawie).

Aktywność stowarzyszenia stanowi modelowy przykład realizacji idei integracji międzypokoleniowej zarówno w odniesieniu do seniorów, jak i dzieci oraz młodzieży. Członkowie grupy nawiązali kontakt z kombatanami z czasów II wojny światowej. Zorganizowali dla mieszkańców Kielc dwa spotkania edukacyjno-historyczne z majorem Wojska Polskiego, kawalerem Orderu Virtuti Militari Ignacym Skowronem – ostatnim Westerplatteczykiem (zmarł w 2012 r.). W roku 2016 na uroczystym pogrzebie państwowym majora Armii Krajowej Zygmunta Szendzielarza (pseud. Łupaszko) wystawili wspólnie z grupami pododdział historyczny w mundurach II Rzeczypospolitej. (Major Zygmunt Szendzielarz został zamordowany w roku 1951. Jego uroczysty pogrzeb, z honorami wojskowymi, na Cmentarzu Powązkowskim w Warszawie odbył się w roku 2016). Uczestniczą w lekcjach historycznych, piknikach patriotycznych oraz festynach w szkołach podstawowych, gimnazjach i liceach z terenu województwa świętokrzyskiego. Udział w tych formach aktywności często wymaga od rekonstruktorów wzięcia urlopu w pracy, co zasługuje na zauważenie i docenienie. Młode pokolenie ma dzięki temu niepowtarzalną okazję do kontaktu z fascynatami żywej historii, reprezentującymi wartości patriotyczne i obywatelskie.

*SRH 4 PP Leg.* ściśle współpracuje z licznymi instytucjami kultury. W ramach Nocy Muzeów grupa organizowała pokazy broni, umundurowania i sprzętu łączności na terenie kieleckich muzeów oraz w Delegaturze Instytutu Pamięi Narodowej w Kielcach. Prezentowała dioramy na dziedzińcu Ośrodka Myśli Patriotycznej i Obywatelskiej w Kielcach. Brała udział w imprezach plenerowych w Muzeum Wsi Kieleckiej w Tokarni.

Ważnym cyklicznym wydarzeniem dla grupy jest „Laur Centralnego Okręgu Przemysłowego” związany z konkursem oraz wystawą edukacyjną przybliżającą dokonania polskiej myśli technicznej i spuściznę Centralnego Okręgu Przemysłowego. W konkursie nagradzane są osoby, które odtwarzają repliki uzbrojenia i wyposażenia produkowanego w Centralnym Okręgu Przemysłowym w okresie międzywojennym. Grupa prowadzi też dynamiczne pokazy musztry, wyszkolenia oraz obsługi broni. Realizując cele związane z ochroną dóbr kultury, rekonstruktorzy rokrocznie 1–2 listopada uczestniczą w zbiórce funduszy na rzecz ratowania kieleckich cmentarzy. Pełnią też warty przy mogiłach żołnierzy Wojska Polskiego poległych w 1939 roku.

Członkowie *GRH 4 PP Leg.* nawiązali kontakty z grupami rekonstrukcji historycznej działającymi na terenie całej Polski. Są wśród nich: m.in.: *Kielecki Ochotniczy Szwadron Kawalerii im. 13 Pułku Ułanów Wileńskich*, *Grupa Bojowa Kielce*, *Stowarzyszenie Historyczne Cytadela z Warszawy*, *GRH Żuawi Śmierci z Buska*,

*Stowarzyszenie Historyczne Strzelcy Kaniowscy z Łodzi*. Grupy tego typu nie są liczne i żadna z nich samodzielnie nie byłaby w stanie zorganizować większych pokazów. Jedynie wspólne działania owocują pożądanymi efektami. W bardzo widowiskowych rekonstrukcjach wielkich bitew z czasów II wojny światowej jest zaangażowanych nawet 200–250 osób. Współpraca owocuje wymianą doświadczeń również w trakcie cyklicznie organizowanych manewrów oraz zlotów rekonstruktorów różnych epok i formacji, odbywających się m.in. w Gostyniu, Kutnie, Łabiszynie.

Kilku przedstawicieli grupy może się poszczycić publikacjami naukowymi i popularnonaukowymi o tematyce historycznej oraz militarnej. Przykładowo Zbigniew Kowalski napisał artykuł pt. *Inscenizacja obrony Kielc na linii Kadzielni we wrześniu 1939 r.* (Kowalski 2013), Adam Rządowski – *Kielce w pierwszych dniach II wojny światowej. Walki pod Dąbrową* (Rządowski 2013). Piotr Krzysztofik napisał dwie książki z serii *Wielki leksykon uzbrojenia. Wrzesień 1939*. Pierwsza zawiera szczegółowy opis telefonii i telegrafii polowej z czasów II Rzeczypospolitej, druga prezentuje pomocnicze środki łączności (Krzysztofik 2015a, Krzysztofik 2015b). Adam Rządowski jest autorem dwóch monografii z serii *Wielka Księga Piechoty Polskiej. 1918–1939*. Przedstawił w nich historię Drugiej Dywizji Piechoty Legionów i Trzeciej Dywizji Piechoty Legionów (Rządowski 2016a, 2016b). Publikacje te świadczą o wysokim poziomie merytorycznym autorów prezentujących fachową wiedzę z zakresu polskiej wojskowości.

Kolejnym sposobem realizacji celów edukacyjnych jest udział w produkcji filmów historycznych. Coraz częściej członkowie grupy są proszeni przez reżyserów o statystowanie na planach filmowych, ponieważ posiadają stroje z epoki, odpowiednie umundurowanie i sprzęt oraz są dobrze wyszkoleni w musztrze. Mogą też poszczycić się większymi rolami w filmach dokumentalnych. Ostatnio grupa współpracowała przy realizacji filmu Konrada Łęckiego pt. *Wykłęty*. Wzięła udział w produkcji trzech filmów reżyserowanych przez Sławomira Mazura. Pierwszy z nich pt. *Fotografista Feliks Konderko* (2015) dokumentuje losy fotografa partyzanckiego oddziału Ponurego działającego na terenie Gór Świętokrzyskich, drugi pt. *Ostatni żołnierze Ponurego* (2015) pokazuje losy ostatnich żyjących partyzantów świętokrzyskich, trzeci – osobę ks. biskupa Czesława Kaczmarska (film w trakcie produkcji).

### Wyzwania, plany i problemy grupy

Kalendarz wydarzeń oraz imprez *GRH 4 PP Leg.* jest tak napięty, że utrzymanie aktualnego stanu aktywności grupy jawi się jako jedno z najważniejszych zadań na kolejne lata pracy. Rekonstruktorzy nie ustają jednak w poszukiwaniu nowych obszarów oraz form działalności. Plany mają ambitne, obciążające do żmudnych kwerend naukowych oraz prac w terenie. Aktualnie gromadzą wyposażenie służące do odtwarzania kolejnych okresów historycznych (Legiony Polskie z czasów II Rzeczypospolitej). Uzupełniają sprzęt militarny – niedawno zakupili

replikę lufy armaty z XIX w., która będzie wykorzystywana w trakcie inscenizacji walk powstańczych. Chcieliby skatalogować i opisać miejsca pochówku żołnierzy września 1939. Marzą o napisaniu przewodnika po grobach żołnierskich, zwłaszcza po mogiłach westerplatteczków (1/3 załogi Westerplatte wystawiona była przez kielecki 4 Pułk Piechoty Legionów). Kolejny projekt dotyczy wykonania tablic informacyjnych i modeli terenowych opowiadających o wydarzeniach historycznych związanych z obroną Kielc we wrześniu 1939 r.

O aktualnych problemach grup rekonstrukcji historycznej Magdalena Stulgis pisze:

*Głównymi barierami w rozwoju grup odtwórczych i rekonstrukcyjnych są przede wszystkim: brak funduszy, mogących zapewnić im nieskrepowaną działalność oraz powiększanie i udoskonalanie swoich zbiorów; brak odpowiedniego lokum, w którym mogliby się spotykać czy też składować całe wyposażenie (...); brak statusu zawodu rekonstruktora; brak czasu (Stulgis, 2016 s. 267–268).*

Trudności, z jakimi boryka się *GRH 4 PP Leg.*, wiążą się przede wszystkim z brakiem miejsca na składowanie zbiorów oraz barierami finansowymi. Sprzęt wykorzystywany w trakcie inscenizacji oraz pokazów zużywa się, ulegając zniszczeniu, dlatego jest nieustannie konserwowany, naprawiany oraz uzupełniany. Zakup replik broni, umundurowania, organizowanie imprez, wystaw itp. wymaga sporych nakładów pieniężnych, co wymusza konieczność pozyskiwania sponsorów. Jest to zadanie w aktualnych warunkach trudne. Członkowie grupy stają więc przed dylematem, czy brać udział w imprezie, której organizator zwraca koszty dojazdu oraz wyżywienia, czy w takiej, którą muszą opłacać sami. Komercjalizacja działań grup tego typu, przejawiająca się chociażby w pobieraniu opłat za inscenizacje historyczne itp., ma swoje dobre, ale też złe strony. Rekonstruktorzy nie muszą troszczyć się o finanse, ale tym samym hobby przeradza się w pracę zarobkową.

Drugim problemem *GRH 4 PP Leg.*, wynikającym z troski o profesjonalizację działań, jest zdobywanie wiedzy historycznej tak specjalistycznej i drobiazgowej, niszowej (np. szczegóły umundurowania), której nie mają nawet zawodowi historycy. Dotarcie do niej wymaga żmudnych kwerend źródłowych oraz sporej ilości czasu. Członkowie grupy wertygują portale internetowe, strony aukcyjne, wymieniają doświadczenia z kolekcjonerami w trakcie giełd militariów. Są stałymi czytelnikami bibliotek wojskowych (zwłaszcza Centralnej Biblioteki Wojskowej w Warszawie). Pozyskali również materiały z Instytutu Polskiego i Muzeum im. gen. Sikorskiego w Londynie. Sami tworzą dokumentację sprzętu wojskowego oraz broni, uzupełniając braki opracowań naukowych. Dzięki temu można zaobserwować zjawisko szczególne – zarówno rekonstruktorzy uczą się od zawodowych historyków, ale także historycy chętnie korzystają z wiedzy rekonstruktorów. W Europie Zachodniej środowiska akademickie od lat owocnie współpracują z grupami rekonstrukcyjnymi. Michał Chlipała pisze:

*Obie strony szanują wzajemnie swoją wiedzę, bowiem ktoś może lepiej wiedzieć o możliwościach np. użycia miecza niż osoba, która go wykula, bądź taka, która od wielu lat go używa. I odwrotnie, rekonstruktorzy chętnie wysłuchają osobę, która ma do przekazania rzetelną, opartą na źródłach historycznych wiedzę (Chlipała, 2011, s. 54).*

Warto więc ten model współdziałania przetransponować na nasz grunt.

### **Zakończenie – znaczenie GRH 4 PP Leg. w perspektywie edukacji historycznej i obywatelskiej**

Wielorakie formy działań GRH 4 PP Leg. mają niekwestionowane walory poznawczo-edukacyjne i społeczno-obywatelskie związane z krzewieniem patriotyzmu oraz pamięci historycznej wydarzeń, sposobów walk, procesów technologicznych, ludzi, kultury materialnej (ubioły, sprzęt militarny, ekwipunek itp.). Idea edukacji ustawicznej urzeczywistnia się tu na dwóch płaszczyznach – po pierwsze rekonstruktorzy sami nieustannie pogłębiają własną wiedzę, o której wysokim poziomie świadczą ich publikacje naukowe, po drugie – propagują tę wiedzę w środowisku lokalnym (wśród dzieci, młodzieży, dorosłych). Zjawisko to, charakterystyczne również dla podobnych im grup, Magdalena Stulgis podsumowuje słowami: *Efekty edukacyjne są najwidoczniejszym rezultatem działalności rekonstrukcyjnej, ponieważ dotyczą zarówno odbiorców, jak i samych odtwórców (Stulgis, 2016, s. 271).*

Forma, w jakiej dokonuje się transfer wiedzy, jest wyjątkowo atrakcyjna, o czym świadczy rosnąca na terenie całego kraju popularność działań takich jak pokazy i inscenizacje historyczne, a także liczne oferty współpracy składane grupie przez instytucje kultury oraz władze lokalne. Tomasz Szlendak, badacz zjawiska rekonstrukcji, słusznie zauważa: *uczniowie (...) przyswajają wiedzę historyczną skuteczniej, kiedy mogą przymierzyć zbroję, ulepić garniec, ciąć powietrze mieczem albo postrzelać z jednostrzałowego karabinu (Szlendak, 2012, s. 44).* Odtwarzanie „żywej historii” przez inscenizacje, pokazy, dioramy, które łączą efekty wizualne z akustycznymi, stanowi doskonały przykład nauki przez zabawę oraz przeżycie emocjonalne. Jednak odtwórstwo historyczne to nie tylko zabawa, bo jak pisze Igor Górewicz: *chodzi o to, by w tych dawnych, a ożywionych dziejach, ujrzeć element tożsamości regionalnej i lokalnej (Górewicz, 2013, s. 101).* O profesjonalizmie członków grupy świadczy fakt zwracania szczególnej uwagi na to, by element widowiskowy był w równowadze z edukacyjnym. Dlatego starannie przygotowują się od strony merytorycznej do poszczególnych aktywności.

Rekonstruktorzy realizują ideał edukacji obywatelskiej przez promocję regionu oraz związanych z nim wydarzeń i postaci historycznych. Przywracają zbiorową pamięć i budują lokalną tożsamość, wykazując szacunek wobec „małej ojczyzny”. Stymulują aktywność intelektualną oraz społeczną dzieci, młodzieży i dorosłych, pracując na rzecz integracji międzypokoleniowej oraz tworzenia społeczeństwa obywatelskiego. Nieustannie poszerzają i uatrakcyjniają formy

uczestnictwa wszystkich grup wiekowych w kulturze. Przekazują młodym ludziom wartości takie jak: patriotyzm, tradycja, polityka pamięci, dyscyplina, praca zespołowa, odpowiedzialność. Budują wspólnotę lokalną zanurzoną w polskiej historii i dziedzictwie narodowym.

O grupach zajmujących się odtwórstwem historycznym Magdalena Stulgis pisze: *odtwórcy mogą spełniać istotne zadania w sferze współtworzenia polityki historycznej, promocji obronności kraju czy upowszechniania świadomości narodowej* (Stulgis, 2016, s. 269). Ze względu na niekwestionowane, wielorakie korzyści społeczne płynące z działalności GRH 4 PP Leg. oraz innych, podobnych im grup, samorządy lokalne i władze państwowe powinny otoczyć je wsparciem (finansowym, logistycznym, prawnym, promocyjnym itp.).

### Bibliografia

1. Bąk M. (2013), *Rekonstrukcja historyczna: bawimy się na poważnie*, „Wiadomości Historyczne: czasopismo dla nauczycieli” nr 1, s. 4–9.
2. Chlipała M. (2011), *Wargaming i rekonstrukcja historyczna w polskich realiach*, „Zabawy i zabawki” nr 1/4, s. 43–62.
3. Chyła D., Urbanowska-Chyła M. (2013), *Wspólna droga – uniwersytet i rekonstrukcja historyczna. Szanse i zagrożenia. Zarys problematyki*, [w:] Kosecki A. (red.), *Młodość historii. Rekonstrukcja historyczna na Kujawach i Pomorzu jako pasja i przedmiot badań naukowych*, Urząd Marszałkowski Województwa Kujawsko-Pomorskiego, Toruń, s. 109–120.
4. Daszyńska J. (2013), *Rekonstrukcja historyczna: kilka refleksji nad nowym zjawiskiem kulturowym w Polsce*, „Wiadomości Historyczne: czasopismo dla nauczycieli” nr 6, s. 11–14.
5. Górewicz I. (2013), *Mieczem pisane. Odtwórcologia*, Triglav, Szczecin.
6. Karwacki A. (2012), *Rycerstwo między komercją a reintegracją. Analiza wielowymiarowych efektów funkcjonowania grup odtworzeniowych*, [w:] Szlendak T., Nowiński J., Olechnicki K., Karwacki A., Brusztka W. (red.), *Dziedzictwo w akcji. Rekonstrukcja historyczna jako sposób uczestnictwa w kulturze*, Narodowe Centrum Kultury, Warszawa, s. 111–140.
7. Kosecki A. (2013), *Odtwórstwo historyczne jako innowacyjna metoda przekazywania wiedzy historycznej na podstawie badań przeprowadzonych wśród nauczycieli historii bydgoskich gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych*, [w:] Kosecki A. (red.) *Młodość historii. Rekonstrukcja historyczna na Kujawach i Pomorzu jako pasja i przedmiot badań naukowych*, Urząd Marszałkowski Województwa Kujawsko-Pomorskiego, Toruń, s. 121–136.
8. Kowalski Z. (2012), *Inscenizacja obrony Kielc na linii Kadzielni we wrześniu 1939 r.* „Świętokrzyskie. Środowisko. Dziedzictwo kulturowe. Edukacja regionalna” nr 9 (13), s. 53–55.
9. Krzysztofik P. (2015a), *Wielki leksykon uzbrojenia. Wrzesień 1939. Tom 54. Telefonია i telegrafia polowa*, Edipresse Polska, Warszawa.
10. Krzysztofik P. (2015b), *Wielki leksykon uzbrojenia. Wrzesień 1939. Tom 65. Pomocnicze środki łączności*, Edipresse Polska, Warszawa.

11. Nowiński J. (2012), *Instytucjonalizacja zabawy. O kulturotwórczym i kooperacyjnym potencjale ruchu rekonstrukcyjnego*, [w:] Szlendak T., Nowiński J., Olechnicki K., Karwacki A., Brusztka W. (red.), *Dziedzictwo w akcji. Rekonstrukcja historyczna jako sposób uczestnictwa w kulturze*, Narodowe Centrum Kultury, Warszawa, s. 73–108.
12. Olechnicki K. (2012), *Muszkietierowie na transporterze. Rekonstrukcje historyczne w pogoni za wiernością i spektaklem*, [w:] Szlendak T., Nowiński J., Olechnicki K., Karwacki A., Brusztka W. (red.), *Dziedzictwo w akcji. Rekonstrukcja historyczna jako sposób uczestnictwa w kulturze*, Narodowe Centrum Kultury, Warszawa, s. 161–205.
13. Peisert A. (2015), *Rekonstrukcje historyczne jako manifestacja tęsknoty za bohaterstwem i barbarzyństwem. Wspólnoty deformalizacji obyczajów*, [w:] Adamski A., Krzywdziński P., Majchrowski M., Olejniczak P., Peisert P., *Socjologia światów wyobrażonych. Fantastyka, gra, rekonstrukcja jako obszary transgresji*, Orbis Exterior, Pszczółki 2015, s. 209–241.
14. Rzadkowski A. (2012), *Kielce w pierwszych dniach II wojny światowej. Walki pod Dąbrową „Świętokrzyskie. Środowisko. Dziedzictwo kulturowe. Edukacja regionalna”* nr 9 (13), s. 50–52.
15. Rzadkowski A. (2016a), *Wielka Księga Piechoty Polskiej. 1918–1939. Tom 2: Druga Dywizja Piechoty Legionów. 2,3,4 Pułk Piechoty*, Edipresse Polska oraz Hobby Media, Warszawa.
16. Rzadkowski A. (2016b), *Wielka Księga Piechoty Polskiej. 1918–1939. Tom 3: Trzecia Dywizja Piechoty Legionów*, Edipresse Polska oraz Hobby Media, Warszawa 2016.
17. Stulgis M. (2016), *Rekonstrukcja historyczna*, [w:] Kruszyński M., Łukasiewicz S., Mazur M., Poleszak S., Witek P. (red.), *Klio na wolności. Historiografia dziejów najnowszych po 1989 roku*, IPN, Lublin, s. 259–273.
18. Szlendak T. (2012), *Wehrmacht nie macha. Rekonstrukcyjna codzienność jako sposób zanurzenia w kulturze*, [w:] Szlendak T., Nowiński J., Olechnicki K., Karwacki A., Brusztka W. (red.), *Dziedzictwo w akcji. Rekonstrukcja historyczna jako sposób uczestnictwa w kulturze*, Narodowe Centrum Kultury, Warszawa, s. 10–22.
19. [https://pl.wikipedia.org/wiki/Rekonstrukcja\\_historyczna](https://pl.wikipedia.org/wiki/Rekonstrukcja_historyczna), (otwarty 05.06.2017).
20. [www.4ppleg.pl](http://www.4ppleg.pl), (otwarty 05.06.2017).
21. <https://www.facebook.com/groups/SRH4ppleg/?fref=ts>, (otwarty 05.06.2017).
22. <http://grh4ppl.phorum.pl/>, (otwarty 05.06.2017).
23. <https://drive.google.com/file/d/0B8CONnsNp8SqaFZkY3JHMUG4TTQ/view>, (otwarty 05.06.2017).

**The phenomenon of historical and civic education based on the example of the activity of Historical Reconstruct Association of the Fourth Legion Infantry Regiment in Kielce**

**Key words:** historical reconstruction, historical education, civic education.

**Abstract:** I present the phenomenon of the 10-year activity of the Historical Reconstruct Association of the Fourth Legion Infantry Regiment in Kielce. I discuss the genesis of the group, its composition and its statutory goals in the field of historical and civic education. Then I present selected examples how these goals are accomplished – performing battles of Polish armies from the Second World War and the January Uprising, recreating events from Martial Law in Poland, standing on honour

guards, giving lessons and historical presentations, making dioramas, printing scientific publications of the group members, participation in making films, taking care for integration between the generations, cooperation with cultural institutions and with other groups of historical reconstruction, with the authorities and school directors.

I'm writing about the plans and current issues of the group (financial issues; collection, purchase and maintenance of the equipment; acquiring specialized historical knowledge). Due to the unquestionable cognitive-educational and socio-civic values, associated with patriotism and historical memory of events, ways of fighting, technological processes, people and material culture, I suggest the support of historical reconstruction groups by local governments and state authorities.

Dane do korespondencji:

**Dr hab. Małgorzata Krzysztofik, prof. UJK**

Zakład Badań Kulturowych

Instytut Filologii Polskiej

Uniwersytet Jana Kochanowskiego

e-mail: [mkrzysztofik@op.pl](mailto:mkrzysztofik@op.pl)



*Anna Gutowska*

## GERAGOGICZNY MODEL PRACY Z SENIORAMI OPARTY NA KONCEPCJI<sup>1</sup> MARII MONTESSORI<sup>2</sup>

**Słowa kluczowe:** starość, wsparcie w starości, geragogika, pedagogika Marii Montessori.

**Streszczenie:** Artykuł jest prezentacją modelu pracy z osobami starszymi opartej na założeniach pedagogiki Marii Montessori. Opisany model jest propozycją wsparcia osób starszych (również z deficytami poznawczymi) nie tylko w zachowaniu maksymalnej samodzielności, utrzymaniu funkcji intelektualnych na możliwie wysokim poziomie, ale także ich rozwój poprzez uczenie się zogniskowane na powodzeniu. Zaadaptowane z pedagogiki Marii Montessori wybrane elementy, m.in. przygotowane otoczenie, specyficzne materiały dydaktyczne, osoba nauczyciela/towarzysza dają uczestnikom zajęć możliwość uczenia się z radością, poczuciem autonomii, szacunku i godności.

### Wstęp

Celem artykułu jest zapoznanie Czytelnika z nowatorskim modelem pracy z osobami starszymi, co może stanowić inspirację dla podmiotowej praktyki edukacyjnej z seniorami. Artykuł jest próbą przybliżenia propozycji wsparcia osób starszych, również tych z zaburzeniami poznawczymi, opartego na założeniach pedagogiki Marii Montessori<sup>3</sup>. Może być wykorzystywany zarówno jako element rehabilitacji, jak i profilaktyki w placówkach opiekuńczych oraz instytucjach wspierających.

---

<sup>1</sup> W literaturze niekiedy stosuje się zamiennie pojęcia: pedagogika M. Montessori, koncepcja M. Montessori, metoda M. Montessori. Dla autorki właściwe to pedagogika M. Montessori, jednak z uwagi na wykorzystanie jedynie pewnych elementów tej myśli używa terminu koncepcja.

<sup>2</sup> Pedagogika Marii Montessori odnosi się do pracy z dziećmi. W opisywanym modelu została zaadaptowana (wybrane elementy) do praktyki geragogicznej.

<sup>3</sup> Model ten jest propozycją pracy edukacyjnej wywodzącą się z Austrii, a w Polsce zainicjowany został przez geragoga Christine Mitterlechner (współtwórcę projektu), która na zaproszenie dr Małgorzaty Mikszy – starszego wykładowcy w Katedrze Teorii Wychowania Uniwersytetu Łódzkiego oraz Prezesa Polskiego Towarzystwa Montessoriańskiego prowadziła teoretyczno-praktyczne szkolenia.

Sposób sprawowania opieki<sup>4</sup> w Polsce nad osobami starszymi jest ograniczony zazwyczaj do tradycyjnych form instytucjonalnych (gdzie akcent położony jest na zaspokojenie podstawowych potrzeb) lub opieki sprawowanej przez członków rodziny w czterech ścianach domu/mieszkania. Działania podejmowane wobec seniorów niesamodzielnych, z deficytami poznawczymi, stosunkowo rzadko noszą znamiona edukacyjnych, rozwojowych, a najczęściej mają charakter głównie opiekuńczy. Model pracy oparty na założeniach pedagogiki Marii Montessori daje możliwość uczenia się, ćwiczenia i doskonalenia, co może prowadzić do zwiększenia poziomu samodzielności seniorów i zredukowania potrzeby korzystania z pomocy innych.

Autorka w kolejnych częściach artykułu przybliży kluczowe pojęcia: starość i starzenie się, pomoc i opieka w starości, pedagogika Marii Montessori, geragogika, geragogika według założeń koncepcji Marii Montessori. W ostatnim podrozdziale opisuje model pracy z seniorami oparty na wymienionej koncepcji.

### Starzenie się i starość – wybrane zagadnienia

Literatura przedmiotu nie dostarcza jednej, kompleksowej i niebudzącej zastrzeżeń definicji tych pojęć. A.A. Zych starość definiuje jako *nieunikniony efekt starzenia się, w którym procesy biologiczne, fizyczne i społeczne zaczynają oddziaływać względem siebie synergicznie, prowadząc do naruszenia równowagi biologicznej i psychicznej bez możliwości przeciwdziałania temu* (2001, s. 202). Brakuje także jednolitych kryteriów wyznaczania granic wieku starczego. Zazwyczaj za początek starości uznaje się wiek kalendarzowy, tj. przekroczenie 60 roku życia (WHO), ale też 70 roku życia (Susłowska 1989, Wiśniewska-Roszkowska 1989), a nawet 50 roku życia, jak pokazują niektóre raporty Unii Europejskiej. Dla porządku należy dodać, że oprócz kryterium związanego z wiekiem kalendarzowym w literaturze przedmiotu stosuje się podziały między innymi ze względu na wiek biologiczny, ekonomiczny, społeczny czy prawny<sup>5</sup>.

Starość jest więc szczególnie i bardzo zindywidualizowanym okresem w życiu człowieka, między innymi z powodu konsekwencji biologicznych i zdrowotnych zmian, jakie zachodzą w organizmie. Starzenie się może nieść ze sobą, oprócz zmian w wyglądzie, obniżoną sprawność fizyczną, a niekiedy także psychiczną, przewlekłe schorzenia i szczególną podatność na choroby chroniczne oraz wielochorobowość. Zmiany fizyczne i psychiczne wywierają wpływ na funkcjonowanie starzejącego się człowieka, na jego samopoczucie, akceptację, niezależność i codzienne życie (Dziuban 2014). Stają się ważnym kryterium jakości życia<sup>6</sup>.

<sup>4</sup> Autorka zamiennie używa określeń opieka, pomoc i wsparcie, mimo iż ma świadomość, że nie są to synonimy. Jednak w niniejszym artykule pojęcia te nie są przedmiotem rozważań i stosowanie ich zamiennie nie wpływa na ogólny sens wypowiedzi.

<sup>5</sup> Por. m.in. Brzezińska (2005), Szatur-Jaworska, Błędowski, Dziegielewska (2006),

<sup>6</sup> Ponadto wśród problemów, które mogą być generowane w okresie starości pojawiają się także feminizacja i syngularyzacja. W późnej dorosłości wzrasta prawdopodobieństwo wdowieństwa

Starość, uwarunkowana doświadczeniami, stylem życia, kulturą, warunkami socjalnymi, genetyką przeżywana jest indywidualnie i subiektywnie (Malec-Rawiński 2013). Jednak stopniowo ograniczana w starości wydolność psychofizyczna, spadek sił, sprawności i umiejętności często prowadzą nie tylko do obniżonej samodzielności, a co za tym idzie – zależności od osób trzecich, ale także rodzą problemy społeczno-ekonomiczne. Starość nie musi być jednak czasem doświadczania jedynie niesprawności, niedołęstwa czy samotności. W podręczniku „Geriatrya” czytamy: *Obecnie ludzie starsi są w większości dalecy od niesprawności. Mniej niż 25% spośród nich doświadcza inwalidztwa i mniej niż 5% znajduje się w domach opieki* (Rosenthal, Williams, Naughton 2009, s. 2). Tak więc populacja seniorów jest bardzo zróżnicowana zarówno pod względem zdrowotnym, jak i funkcjonalnym czy społecznym. Jednak bez względu na wymienione czynniki konieczność sprawowania opieki czy wsparcia ze strony najbliższych czy instytucji każdy senior powinien mieć możliwość zaspokojenia indywidualnych, zmieniających się potrzeb i godnego przeżycia starości.

### **Pomoc i opieka w starości – wybrane aspekty instytucjonalne**

Mimo iż w Polsce warunki sprzyjające zachowaniu zdrowia, sprawności fizycznej i psychicznej ulegają poprawie, to wielu seniorów wymaga opieki i wsparcia. Aktualnie pomoc osobom starszym w naszym kraju najczęściej sprowadza się do pomocy ze strony najbliższej rodziny czy sąsiadów. Należy przy tym zauważyć, że przewiduje się pogorszenie sytuacji życiowej osób starych w następstwie nasilonej emigracji młodych ludzi (Błachnio 2015, s. 104). Seniorzy coraz silniej odczuwają lęk przed niedołęstwem i byciem zdanym na siebie samego. Potwierdzają to wyniki badań projektu PolSenior. Projekt zrealizowano w Polsce w 2012 roku, a badania objęły swym zasięgiem ponad 5 tysięcy osób powyżej 65 roku życia (Mossakowska, Więcek, Błędowski 2012). Wyniki ujawniły, że prawie 67% badanych obawia się choroby i cierpienia, a ponad 63% – niepełnosprawności i zależności od innych. Zmiany stylów życia rodzinnego – wzrost liczby rozwodów, rodzin niepełnych, osób samotnych, aktywizacja zawodowa kobiet, migracje młodych – powodują nie tylko osłabienie więzi, ale także budzą lęk przed brakiem wsparcia w starości. Deficyty w nieformalnej opiece rodzinnej muszą być uzupełniane formalnymi usługami opiekuńczo-pomocowymi.

Aktualnie kwestie związane z zapewnieniem pomocy osobom starszym pozostającym w trudnej sytuacji życiowej (spowodowanej na przykład długotrwałą chorobą, czy ubóstwem) reguluje Ustawa o pomocy społecznej z dnia 12 marca

---

i osamotnienia. Śmierć partnera życiowego zazwyczaj niesie ze sobą pogorszenie sytuacji materialnej (zmniejszone dochody) i pozamaterialnej (m.in. brak wsparcia, konieczność samodzielnego prowadzenia gospodarstwa domowego itp.). Sytuacja ta może skutkować postępującą pauperyzacją i wykluczeniem społecznym (Błędowski, 2012). Utrata małżonka jest krytycznym wydarzeniem w życiu seniora, które wymaga uruchomienia zarówno indywidualnych, jak i społecznych zasobów umożliwiających kompensację straty (Szukalski, 2007, s. 63).

2004 r. Świadczenia z pomocy społecznej mogą mieć charakter świadczeń pieniężnych i niepieniężnych. Wśród tych drugich wyróżnia się między innymi pobyt w domu pomocy społecznej, usługi opiekuńcze w miejscu zamieszkania, w ośrodkach wsparcia, w rodzinnych domach pomocy. Choć należy dostrzec i docenić korzystne zmiany w zakresie pomocy społecznej na rzecz seniorów, wielość możliwości form wsparcia, to nadal jednak proponowana oferta nie zawsze odpowiada rzeczywistym potrzebom. Niepokojące zjawiska widoczne są między innymi w obszarze usług świadczonych w placówkach opiekuńczych, które, pomimo standaryzacyjnych procesów naprawczych, są jednak nadal instytucjami totalnymi (Szarota 2015, s. 28). Antoni Kępiński 24 lata temu o domach pomocy społecznej pisał, że są *instytucjami, które odgrywają w stosunku do ludzi analogiczną rolę, jak skład złomu dla urzędzeń technicznych. Jest w nich ukryty pod płaszczem humanitaryzmu bezwzględny wyrok: jesteście nam niepotrzebni* (1994, s. 389). Aktualne standardy opieki w placówkach całodobowych dla seniorów bez wątpienia uległy istotnej poprawie. Nadal jednak można mieć wątpliwości czy są to instytucje, które odpowiadają rzeczywistym potrzebom ich starszych mieszkańców. Akcent kładzie się tu na opiekę, zaspokojenie podstawowych potrzeb, niewiele wagi przywiązując do wykorzystywania potencjału seniorów, ich edukacji, rozwoju i realizacji indywidualnych potrzeb<sup>7</sup>.

Opisany poniżej model geragogiczny może stanowić jeden ze sposobów pracy edukacyjnej z seniorem w instytucjach pomocowych. Jej walory mogą być wykorzystane dla maksymalizacji samodzielności osób starszych, zredukowania potrzeby korzystania z pomocy innych oraz poczucia autonomii.

### **Pedagogika Marii Montessori – podstawowe założenia**

Maria Montessori urodziła się w 1870 roku we Włoszech, zmarła w 1952 roku w Holandii. Ukończyła studia medyczne (dyplom lekarza medycyny uzyskała w 1896 roku jako jedna z pierwszych kobiet we Włoszech), studiowała także psychologię, filozofię i pedagogikę. Pracowała w klinice psychiatrycznej w Rzymie, gdzie zajmując się dziećmi z upośledzeniem umysłowym dostrzegła konieczność wprowadzenia wobec nich odpowiednich oddziaływań pedagogicznych. Dostrzegła, że dostarczając dzieciom właściwe bodźce, aranżując otoczenie i wykorzystując do tego odpowiednie materiały dydaktyczne oraz rozwijając ich zmysły, osiąga się korzystne rezultaty w ich rozwoju i funkcjonowaniu. Pogłębiając wciąż swoją wiedzę, szukała możliwości przeniesienia tych doświadczeń na pracę ze zdrowymi dziećmi. W 1907 roku Marii Montessori zaproponowano otwarcie przedszkola (Casa dei Bambini) dla około 50 zaniedbanych dzieci. Tu mogła kontynuować swoje badania i pracować z dziećmi zdrowymi. Dalsze swoje życie zawodowe Montessori poświęciła pracy pedagogicznej (Guz 1998).

<sup>7</sup> Zagadnienie to było eksplorowane m.in. przez Z. Szarotę (1998, 2004, 2010), Z. Grabusińską (2013), Z. Szwedę-Lewandowską (2008, 2009).

Pedagogika Marii Montessori niesie ze sobą wiele bardzo cennych wartości. Akcent położony jest tu na wszechstronny rozwój przy jednoczesnym rozwijaniu indywidualności. Główne cele można ująć w następujących punktach:

- rozwijanie samodzielności,
- swobodne wyrażanie siebie,
- budzenie wiary we własne możliwości,
- utrzymywanie długotrwałej koncentracji,
- rozwijanie talentów, uzdolnień,
- uniezależnienie od nagrody,
- umiejętność pracy indywidualnej i grupowej,
- postawa pomocy, a nie rywalizacji,
- szacunek do porządku i ciszy,
- szacunek do pracy własnej i innych,
- wewnątrzsterowna samokontrola.

W placówkach montessoriańskich dzieci uczą się przez działanie, a wiedzę, umiejętności i kompetencje zdobywają poprzez własną aktywność. Mają możliwość samodzielnego wyboru rodzaju, miejsca i formy pracy. Zadania wykonują we właściwym dla siebie tempie i zgodnie z indywidualnymi możliwościami. Podczas zajęć mają okazję uczyć się przestrzegania reguł społecznych i dbania o porządek. Pracują w atmosferze życzliwości, serdeczności i akceptacji. Znajdują indywidualną uwagę i opiekę nauczyciela (Guz 1998).

Ważnym elementem tej działalności są specyficzne pomoce dydaktyczne. Charakteryzują się prostotą i estetyką wykonania. Dostosowane są do wieku rozwojowego dziecka, a ich konstrukcja umożliwia samodzielną kontrolę błędów. Materiały uporządkowane są tematycznie i łatwo dostępne. Należy także zauważyć, że Montessori szczególne znaczenie przypisywała otoczeniu, w którym przebywa i pracuje dziecko. Uważała, że trzeba mu nadać taki kształt i formę, żeby wychowanek mógł swobodnie wyrażać własne potrzeby i spontanicznie wydobywać naturalne cechy. Otoczenie, w myśl tej koncepcji, to zarówno budynek i jego wyposażenie, pomoce dydaktyczne wspierające dziecko, jak i osoba nauczyciela. Ten jest niejako pośrednikiem między dzieckiem a otaczającą go rzeczywistością i pomaga mu samodzielnie odkrywać świat (Stein 2003).

## Geragogika

Geragogika<sup>8</sup> – pedagogika ludzi starzejących się i starych to dyscyplina na skrzyżowaniu gerontologii i pedagogiki, należąca do obszaru całościowego kształcenia człowieka (Zych 2014). Określenia tego po raz pierwszy użył w 1952 roku niemiecki lekarz Ferdynand Kehrer (Zych 2014). Jednak wątki geragogiczne

<sup>8</sup> W literaturze stosowane są także inne terminy: m.in. geragogia, gerontogogika, gerontologia edukacyjna, gerontologia wychowawcza, pedagogika podeszłego wieku, pedagogika starych ludzi, eldergogika, kształcenie w późnej dorosłości, andragogika podeszłego wieku.

odnaleźć można w twórczości J.A. Komeńskiego (Pampaedia, 1656), czy A. Kamińskiego (Wychowanie do starości jako czynnik adaptacji ludzi starszych do nowoczesnego środowiska, 1978). We współczesnym Leksykonie Pedagogiki geragogika [gr. *gēras* „starość” *agagós* „przewodnik”] definiowana jest jako dział gerontologii i pedagogiki społecznej zajmujący się uwarunkowaniami życia, edukacji i samokształcenia osób w podeszłym wieku (Milerski, Śliwerski, 2000, s. 72). Jednak jak zauważa J. Halicki (2010) polscy naukowcy geragogikę sytuują zarówno jako dział pedagogiki (A.A. Zych, A. Leszczyńska-Rejchert, E. Dubas), andragogiki (J. Leśniak), jak i pedagogiki specjalnej (J. Stochmiak, W. Bachmann). Natomiast M. Muszyński (2016) pisze, że paradygmatyczna zmiana w edukacji od nauczania do uczenia się wywołała debatę nad miejscem geragogiki (gerontologii edukacyjnej) w systemie nauk. Dyskusja na temat, czy zakwalifikować ją do edukacji dorosłych, czy koncepcji kształcenia ustawicznego, czy może jako część gerontologii społecznej trwa nadal. W Polsce podkreśla się pedagogiczny rodowód geragogiki i jej związki z pedagogiką społeczną oraz andragogiką. Do jej rozwoju na gruncie dyscyplin pedagogicznych przyczynili się między innymi tacy uczeni, jak Helena Radlińska, Aleksander Kamiński, Iza Muchnicka-Djakow, Brygida Butrymowicz, Olga Czerniawska, Ewa Marynowicz-Hetka, Tadeusz Wujek, Zofia Zaorska, Halina Szwarz, a obecnie między innymi Adam A. Zych, Elżbieta Dubas, Małgorzata Dziegielewska, Zofia Szarota, Małgorzata Halicka, Jerzy Halicki, Jerzy Semków, Zofia Szarota, Grażyna Orzechowska, Walentyna Wnuk, Renata Konieczna-Woźniak, Anna Leszczyńska-Rajchert, Artur Fabiś, Małgorzata Malec-Rawiński (Muszyński 2016). W centrum zainteresowań geragogów zawsze są aspekty związane ze starością jako specyficznym okresem życia jednostki oraz szeroko rozumianą edukacją, mającą miejsce przez całe życie. Paradygmatem dla geragogiki jest koncepcja całożyciowego uczenia się w życiu i przez życie, pojmowanego jako pomoc w rozwoju dla pomyślnej starości (Czerniawska 2007; Szarota 2015, s. 29). Podobnie zauważa A. Leszczyńska-Rejchert (2009), dla której głównym celem pedagogiki starości jest tworzenie warunków pomyślnego starzenia się ze świadomością możliwości uzyskania pomocy w rozwoju ze strony osób i instytucji. Ta sama autorka podkreśla, że podmiotem zainteresowań geragogiki jest nie tylko starszy człowiek, ale również ogół społeczeństwa, z uwagi na akcentowany w geragogice postulat wychowania do starości, w starości i przez starość. Należy zatem przyjąć założenie, że wszystkie osoby w podeszłym wieku (w tym z demencją, przewlekłe chore, niesamodzielne) mogą i są w stanie (w indywidualnym wymiarze) pomyślnie się starzeć, a także rozwijać. Koniecznym jest przyjmowanie, akceptowanie seniorów bez uprzedzeń i podejmowanie prób tworzenia warunków pomyślnego starzenia się. Stymulowania rozwoju (fizycznego, psychicznego, społecznego, kulturalnego, duchowego) nie powinno się odmawiać żadnemu człowiekowi bez względu na jego deficyty, ograniczenia i braki, oczywiście przy jednoczesnym uwzględnieniu indywidualnych

możliwości. Odejście od stereotypowego oceniania możliwości uczenia się osób starszych z różnorodnymi deficytami, np. z demencją, i koncentracji jedynie na czynnościach opiekuńczych, jest istotnym warunkiem uzyskania dobrych efektów rehabilitacyjnych, terapeutycznych czy edukacyjnych<sup>9</sup>.

Bez względu na to, który z modeli starzenia się przyjmujemy za dominującą perspektywę (np. deficytowy, zachowawczy, antybiomedyczny, rozwojowy), to oddziaływania edukacyjne<sup>10</sup> dla i wobec osób starszych wydają się być konieczne. W myśl teorii ograniczonego używania słabnące wraz z wiekiem funkcje organizmu, aby mogły być utrzymane w dobrej kondycji, wymagają ćwiczenia i treningu. W myśl teorii aktywności odpowiednie zabiegi pozwalają poddawać „reperacji” „psujący się” organizm człowieka starszego. Ostatni etap życia widziany jest tu jako czas rozwoju i dobrostanu, a edukacja ma nieść ze sobą satysfakcję życiową (Muszyński 2016). Należy przy tym dodać, że w procesie wspomagania rozwoju człowieka starszego powinno się uwzględniać wiele czynników, m.in. styl, tryb życia, możliwości psychofizyczne, temperament, sytuację społeczną, doświadczenia życiowe i inne. Zawsze koniecznym jest stosowanie zasady indywidualizacji, samodzielności i autonomii.

Mimo iż geragogika jest dyscypliną dynamicznie się rozwijającą, to nadal można mówić o relatywnie niewielkiej liczbie opracowań z tego zakresu. W polskiej geragogice brakuje zwłaszcza wskazań dydaktycznych do pracy z seniorami<sup>11</sup> oraz analiz tzw. „obszarów trudnych” (Szarota 2015, s. 28–29) – np. praca z osobami obciążonymi demencją, dotkniętych alkoholizmem czy innym uzależnieniem, bezdomnych, pozbawionych wolności. *Główny nurt współczesnej polityki społecznej poświęcony jest aktywizacji i wzmacnianiu aktywnego seniora, natomiast niemal zupełnie nie poświęca się uwagi osobom w późnej starości, niepełnosprawnym, cierpiącym, strategiom podnoszenia jakości życia tych właśnie osób* (Szarota 2015, s. 28–29). Na zakończenie warto więc wspomnieć, że Elżbieta Dubas podnosząc wartość edukacji w życiu człowieka starszego, podkreśla rolę geragogiki jako niezwykle potrzebnej i pożytecznej nauki pedagogicznej o charakterze teoretyczno-praktycznym, humanizującej ludzkie życie (Dubas 2005, s. 154).

<sup>9</sup> Badania prowadzone w zakresie ograniczeń funkcji poznawczych wraz z wiekiem, procesu uczenia się w starości, potrzeb edukacyjnych seniorów prowadzone są od dawna przez reprezentantów różnych dyscyplin naukowych (zob. m.in. Przetacznik-Gierowska, Tyszkowa 1996; Strelau (red.) 2000; Halicki 2000).

<sup>10</sup> Edukacja rozumiana tu jest jako proces uczenia się. Współczesna edukacja dorosłych ma miejsce w różnych instytucjach, m.in. w uniwersytetach trzeciego wieku, klubach seniora, domach kultury, bibliotekach, stowarzyszeniach, fundacjach, a także w placówkach opiekuńczych. Pisze o tym m.in. Szarota (2015). Jednak nie zawsze mają one związek z potrzebami seniorów (Muszyński, 2016, s. 86).

<sup>11</sup> Ważną dla geragogiki propozycję metodyki zajęć edukacyjnych dla seniorów przedstawiła E. Skińska (2008), ale także np. Zaorska (2012).

## Geragogiczny model pracy z seniorami oparty na koncepcji Marii Montessori<sup>12</sup>

Stosunkowo nową propozycją wsparcia seniorów (również tych z demencją, zaburzeniami poznawczymi czy psychicznymi) jest wzorowany na założeniach pedagogiki Marii Montessori opisany poniżej model<sup>13</sup>. Niektóre osoby w podeszłym wieku wykazują takie deficyty, które utrudniają im efektywne i dające im satysfakcję uczenie się. Można uznać, że mają one *specjalne potrzeby edukacyjne*<sup>14</sup>. Jeśli umożliwi się im uczenie się, ćwiczenie i doskonalenie poprzez konfrontację z odpowiednimi materiałami (geragogicznymi) i przy wykorzystaniu odpowiednich metod, form, treści, to można zwiększyć ich poziom samodzielności i zredukować potrzebę korzystania z pomocy innych<sup>15</sup>. Istotą metody jest *faza wolnego uczenia się seniorów* – organizacyjna forma edukacji, w której centralnym elementem jest proces uczenia się, którym jednostka samodzielnie steruje i którego dynamikę determinują wewnętrzne parametry procesu. Obowiązują w nim cztery zasady:

- pomóż mi robić to samemu tak długo, jak to tylko możliwe;
- pomóż mi znowu robić to samemu;
- pomóż mi robić to w nowy sposób;
- pomóż mi pozostać sobą.

<sup>12</sup> Zajęcia z seniorami zgodnie z opisywanym modelem w Polsce prowadzone są m.in. w Fundacji Wsparcia Osób z Zaburzeniami Komunikacji „Między Słowami”. Ponadto Autorka artykułu kilkakrotnie realizowała takie zajęcia w instytucjach pomocowych w województwie łódzkim.

<sup>13</sup> W polskiej literaturze przedmiotu geragogika według koncepcji Marii Montessori jest właściwie nieobecna. Wedle wiedzy Autorki jedyny tekst poświęcony tej metodzie, zatytułowany *Wartości ważne w moim życiu. Model zajęć z seniorami w oparciu o zasady pedagogiczne Marii Montessori*, został napisany przez Małgorzatę Miksę i zamieszczony w publikacji: *Edukacja w systemie Marii Montessori. Wychowanie do wartości*, Wyd. Palatum, Łódź, 2014. Natomiast w literaturze zagranicznej znane są teksty Christine Mitterlechner i jej współpracowników, m.in. Mitterlechner Christine, Dangel-Watko Beatrix, *Geragogische Materialien nach Montessori*. Katalog für Lernmaterialien zum Thema Kaffee. Wien: Eigenverla, 2008 oraz teksty odnoszące się do wykorzystania metody Marii Montessori w pracy rehabilitacyjnej z osobami starszymi z demencją (głównie stymulowania pamięci proceduralnej). Przykładem są tu publikacje Camerona Campa: *Origins of Montessori Programming for Dementia, Nonpharmacol Ther Dement*. 2010; 1(2): 163–174; Camp C.J., Schneider N., Orsulic-Jeras S., Mattern J., McGowan A., Antenucci V.M., Malone M.L., Gorzelle G.J., *Montessori-based activities for persons with dementia: Volume 2*. Beachwood, OH: Menorah Park Center for Senior Living; 2006.

<sup>14</sup> Pojęcie zaczerpnięte z pedagogiki specjalnej i odnoszące się do dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi, u których stwierdza się spektrum objawów utrudniających lub uniemożliwiających funkcjonowanie: ruchowe, sensoryczne, poznawcze, w zakresie komunikacji, emocjonalno-społeczne oraz psychiczne, wpływających na jakość życia i pełnienie ról społecznych teraz i/lub w przyszłości – definicja Zespołu Ekspertów ds. Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych przy MEN.

<sup>15</sup> Wiedza na ten temat pochodzi z praktycznej weryfikacji w toku pracy z seniorami, nie jest jednak poparta badaniami empirycznymi.



Teoretycznego uzasadnienia dla geragogiki według Marii Montessori można upatrywać w kilku aspektach:

- samodzielność – istotą jest tu samodzielność w planowaniu, sterowaniu procesem uczenia się, jego kontroli i przejmowaniu odpowiedzialności. Uzasadnienia można poszukiwać między innymi w niemieckiej refleksji systemowo-konstruktywistycznej uczenia się dorosłych (Arnold, Siebert 2006). Zgodnie z tym podejściem szeroko ujmowane uczenie się to konstruowanie i rekonstruowanie własnej rzeczywistości, które służy wytwarzaniu wiabilności (użyteczności, funkcjonalności i adekwatności). Uczenie się jest tu rozumiane jako proces twórczy, a zadaniem edukatora jest pobudzanie i wspieranie uczącego się (Słowińska 2011);
- inkluzja – aktywność seniorów, w tym uczestnictwo w procesie edukacji, skutkuje integracją i wzmocnieniem udziału w życiu społecznym (Gierszowski 2011; Chabior 2007, Fabiś 2007);
- teoria SOC – teoria rozwoju człowieka dorosłego i starzenia się P. Baltesa, oparta na trzech elementach: selekcji, optymalizacji i kompensacji. Stopień, w jakim człowiek wykorzystuje te mechanizmy do łagodzenia negatywnych skutków strat warunkuje pozytywne starzenie się (Hill 2010, s. 84);
- salutogeneza – koncepcja, której twórcą jest Aron Antonovsky. Powstała na podłożu nauk związanych ze zdrowiem i odnosi się do specyficznego rozumienia zdrowia i choroby oraz działania na jego rzecz, w tym wzmacniania i wykorzystywania zasobów poszczególnych jednostek i grup społecznych. Salutogeneza nawiązuje bezpośrednio do teorii stresu i radzenia sobie Lazarusa i Folkmana. Cechą charakterystyczną tego podejścia jest brak koncentracji na złym stanie zdrowia, chorobie czy potencjalnych czynnikach ryzyka. Salutogeneza odnosi się do poczucia koherencji zależnego od poczucia zrozumiałości, zaradności i sensowności jako ważnych predyktorów zdrowia i jakości życia (Antonovsky 2005);
- empowerment – koncepcja nastawiona na budowanie autonomii, samostanowienia i wzmacnianie własnej pozycji. Zaletą empowerment jest stwarzanie przestrzeni i możliwości do nawiązywania specyficznej relacji pomiędzy uczniem a nauczycielem, opartej nie tylko na wnikliwej diagnozie deficytów i problemów, lecz także na dialogu. Metoda ta często wymusza większe zaangażowanie osoby dorosłej w proces ukierunkowany na poprawę jej sytuacji życiowej (Rosalska 2006);
- empatia – warunkiem skutecznej pracy z seniorami jest ich rozumienie, uważne wsłuchiwanie, „wnikanie” w ich wnętrze oraz przyjęcie prywatnego świata seniora w taki sposób, jakby był własnym światem. Zyczliwa i akceptująca postawa, pozytywne, optymistyczne nastawienie oraz chęć dzielenia się radością stanowią nieodzowny warunek towarzyszenia seniorom (Ziółkowska-Rudowicz, Kładna 2014).

Omawiany model przewiduje realizację projektu w sześciu fazach tworzących jedną całość<sup>16</sup>:

- 1) faza budowania nastroju – aktywizacja wraz z rytuałem powitalnym;
- 2) faza wolnego wyboru pracy – decyzja dotycząca materiału, formy pracy i stanowiska (miejsca);
- 3) faza realizacji samodzielnie wybranej pracy – ćwiczenia z użyciem materiałów edukacyjnych;
- 4) faza ciszy – duchowy i fizyczny odpoczynek, medytacja;
- 5) faza refleksji – prezentacja wyników pracy, opowiadanie o odczuciach, doświadczeniach;
- 6) faza duchowego wzmocnienia – wyciszenie.

Model wymaga przygotowania odpowiednich materiałów geragogicznych (dostosowanych do potrzeb człowieka starego), pomieszczenia, a także osoby towarzyszącej (prowadzącej zajęcia).

Niezwykle istotną kwestią, podobnie jak w pedagogice M. Montessori, jest odpowiednio przygotowane otoczenie. Według M. Mikszy należy je rozpatrywać w trzech aspektach: materialnym, strukturalno-dynamicznym i osobowym (Miksza 2014, s. 45).

Pomieszczenie, w którym prowadzone są zajęcia, powinno być dostosowane do potrzeb seniorów, to znaczy tak zaaranżowane, żeby umożliwić uczestnikom swobodne wyrażanie siebie. Przygotowane otoczenie ma być pomocne dla seniorów w rozwoju, niejako zapraszać do aktywności. W myśl idei montessoriańskich człowiek potrzebuje czasu i przestrzeni żeby pracować, działać i żyć zgodnie ze swoimi potrzebami rozwojowymi. Seniorzy bez problemu powinni znajdować w dostępnych regałach starannie dobrane i uporządkowane pomoce, czyli „materiał rozwojowy”, który ma za zadanie doprowadzić do rozkwitu „wewnętrznych energii”. Materiał taki musi spełniać określone kryteria: stabilność, jasną strukturę, stosowanie dużej czcionki, odpowiednia estetyka, nawiązanie do przestrzeni życiowej i doświadczeń osób starszych. Podstawowe zasady wiążące się z materiałami geragogicznymi ująć można w kilku punktach:

- umożliwienie holistycznego uczenia się dzięki aktywizacji wszystkich zmysłów,
- zachęcanie do odkrywania i pielęgnowania w sobie „wewnętrznego dziecka”,
- szacunek dla potencjału „wewnętrznego dziecka” – zarówno ze strony seniorów, jak i otaczającego świata,
- budzenie radości z samodzielnej pracy z materiałami dydaktycznymi,
- wzmacnianie własnej wartości poprzez możliwość skorygowania błędu, możliwości wielokrotnego powtarzania każdego ćwiczenia, uwzględnianie potencjalnych ograniczeń i deficytów,

<sup>16</sup> Opisu modelu dokonano na podstawie materiałów z kursów „Radość uczenia się przez całe życie według metody Marii Montessori”. Kurs dla nauczycieli i opiekunów pracujących z seniorami. Łódź-2014 (70 godzin) oraz Łódź-2015, których Autorka była uczestniczką. Ponadto Autorka odbyła staż w Austrii w instytucjach pomocowych, w których omawiany model jest realizowany.

- reaktywacja wspomnień,
- motywowanie do zdobywania nowej wiedzy (Miksza 2014, s. 45).

W pracy z seniorem koniecznym jest manifestowanie trzech podstawowych postaw wyrażających się poprzez:

- empatię – współczujące zrozumienie, wysiłek ukierunkowany na zrozumienie emocji seniora;
- szacunek – bezwarunkowe poszanowanie partnera, akceptacja i aprobatą przekazywane również poprzez gesty, mimikę, modulację głosu;
- autentyczność – spójność między myślami, emocjami i zachowaniem osoby towarzyszącej, nieukrywanie się za maską, fasadą (Miksza 2014, s. 45).

W geragogice według Marii Montessori człowiek starszy znajduje się w centrum zainteresowania. Wymaga to bycia otwartym na indywidualne sposoby uczenia się, potrzeby i trudności seniorów. Umiejętność wczuwania się w myśli, uczucia, przekonania starszych osób powinna skutkować lepszym zrozumieniem dla konkretnych zachowań, np. uporczywego obstawania przy swoim zdaniu, chorobliwej ambicji czy egocentryzmu. W myśl tych idei każdy senior jest unikatowym podmiotem z indywidualnymi predyspozycjami edukacyjnymi, metodami uczenia się i osobistą historią życia.

Powołując się na rozważania Małgorzaty Mikszy (2014, s. 97) odnoszące się do wartości edukacyjnych pedagogiki Marii Montessori, również geragogika Marii Montessori niesie ze sobą bardzo cenne i uniwersalne walory:

- podmiotowość,
- szacunek dla człowieka,
- troska o indywidualny i społeczny rozwój,
- miłość do ludzi i świata,
- otwartość na zróżnicowane potrzeby edukacyjne,
- wychowawczy i edukacyjny sens przyjaznego otoczenia,
- samodzielność i autonomia.

Istotną zasadą geragogiki według Marii Montessori jest przyjmowanie osób starszych bez uprzedzeń. Deficyty wynikające z wieku, choroby czy niepełnosprawności powinny być jedynie czynnikami budzącymi empatię i zrozumienie. Postawa akceptacji i życzliwości to nieodzowne elementy każdej pracy edukacyjnej z osobami starszymi. Autonomia, poszanowanie dla odrębności, szacunek dla indywidualnego doświadczenia życiowego to bezsprzeczne priorytety wyznaczające kierunek działań na rzecz seniorów. Niezwykłą rolę pełni tu osoba nauczyciela/wychowawcy/opiekuna czy, jak chce Elżbieta Dubas (2013, s. 147)<sup>17</sup>, towarzysza osoby starszej. Pełni on rolę przewodnika, który „ogarnia swym ciepłem, ale nie spala, pomaga, lecz nie wyręcza” (Miksza 2014, s. 97). Działalność ta wymaga nie tylko przygotowania metodycznego, ale także, a może przede wszystkim, ciągłej pracy nad sobą, zwłaszcza w obszarze wyzbycia się *dumy, pychy i gniewu* (Miksza 2014, s. 99).

<sup>17</sup> Elżbieta Dubas dla ujęcia relacji z osobą starszą używa pojęcia „towarzyszenie w drodze”.

## Zakończenie

Obraz współczesnego świata jest wynikiem zmian, jakie zaszły w ostatnich latach w wielu sferach, między innymi politycznej, ekonomicznej, społecznej, obyczajowej czy zdrowotnej, ale przede wszystkim – demograficznej. Wydłużenie czasu trwania życia niesie ze sobą istotne konsekwencje – jedną z nich jest wzrost liczby osób starszych niesprawnych i niesamodzielnych. Zwiększająca się w szybkim tempie populacja seniorów wymusza zmiany w spostrzeganiu tej grupy społecznej. Nadal aktualne jest stwierdzenie Aleksandra Kamińskiego, że to nie tylko osoba starsza musi zaadaptować się do zmieniających się warunków, do życia w nowoczesnym społeczeństwie, ale także to społeczeństwo powinno przystosować się do życia z coraz większą liczbą seniorów. Bez wątplenia w ostatnich latach nastąpił postęp w kwestii zrozumienia natury starości. Koniecznym jest wykorzystanie tej wiedzy w instytucjach pomocowych, sektora zdrowia i pomocy społecznej. Upodmiotowienie starszego człowieka w przestrzeni prywatnej i publicznej jest konieczne nie tylko ze względu na wzrost populacji ludzi starych, ale także na skutkujący tym wzrost samodzielności i autonomii w codziennym funkcjonowaniu (Błachnio 2015). Geragogiczny model pracy z seniorami według koncepcji Marii Montessori daje takie możliwości. Jeśli udaje się wprowadzić w życie proponowane zasady i reguły dydaktyczne, wówczas dzięki nowej, otwartej sytuacji edukacyjnej wzrasta satysfakcja i radość z uczenia się. Nie ma tu miejsca na przeciążenie i frustrację, a to zachęca do aktywności w różnych sferach życia. Niezwykle istotne jest też „duchowe wzmocnienie”, czyli możliwość zyskania poczucia zrozumienia, zaradności, samodzielności i sensowności. Zmniejsza to prawdopodobieństwo wykluczenia społecznego, a daje możliwość akceptacji siebie, swoich deficytów i odkrywanie potencjału. Naczelne zasady Marii Montessori wykorzystane w pracy z seniorem:

- pomóż mi zrobić to samemu, tak długo jak to tylko możliwe,
- pomóż mi znowu robić to samemu,
- pomóż mi robić to w nowy sposób,
- pomóż mi pozostać sobą

to drogowskazy dla zachowania autonomii i godności. *Godność odnosi się w jednakowym stopniu do każdego człowieka, jest ona niestopniowalna, przyrodzona, niezbywalna (...)* (Studen, Janowski, 2011, s. 9). Zapewnienie odpowiednich warunków, by można było żyć godnie, nie jest jedynym, ale niezwykle ważnym moralnym zobowiązaniem społecznym wobec seniorów. Należy jeszcze raz podkreślić, że starość, podobnie jak każdy inny etap życia, jest etapem rozwojowym i tak ją należy spostrzegać, bez względu na stan psychofizyczny człowieka.

## Bibliografia

1. Antonovsky A. (2005), *Rozwikłanie tajemnicy zdrowia. Jak radzić sobie ze stresem i nie zachorować?*, Wyd. Fund. Instytutu Psychiatrii i Neurologii, Warszawa.

2. Arnold R., Siebert H. (2006), *Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion der Wirklichkeit*, Scheider Verlag Hohenhagern. Baltmannsweiler.
3. Błachnio A. (2015), *Starość ambiwalentna – czyli w poszukiwaniu podmiotowego seniora*, [w:] A. Fabiś, A. Błachnio (red.), *Duchowość jako kategoria egzystencji i transcendencji w starości*, „Exlibris. Biblioteka Gerontologii Społecznej” 1(9)2015, Wydawnictwo Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, Kraków s. 103–117.
4. Błędowski P. (2012), *Starzenie się jako problem społeczny. Perspektywy demograficznego starzenia się ludności Polski do roku 2035*, [w:] M. Mossakowska, A. Więcek, P. Błędowska (red.) *PolSenior. Aspekty medyczne, psychologiczne, socjologiczne i ekonomiczne starzenia się ludzi w Polsce*, Temedia Wydawnictwa Medyczne oraz MIBMiK, Poznań, s. 11–26.
5. Chabior A. (2007), *Aktywność ludzi starszych odpowiedzią na ich dyskryminację*, [w:] A. Fabiś (red.), *Edukacja dorosłych wobec zjawiska marginalizacji*, tom 2, Wyzwania współczesnej Edukacji Dorosłych, Mysłowice: Wydawnictwo GWSP w Mysłowicach, s. 110–117.
6. Czerniawska O. (1990), *Włoskie Uniwersytety Trzeciego Wieku*, „Oświata Dorosłych” nr 6.
7. Czerniawska O. (1996), *Edukacja osób „Trzeciego Wieku”*, [w:] T. Wujek (red.), *Wprowadzenie do andragogiki*, Instytut Technologii Eksploatacji, Radom.
8. Czerniawska O. (1998), *Style życia ludzi starszych*, [w:] O. Czerniawska (red.), *Style życia w starości*, Wydawnictwo Wyżej Szkoły Ekonomiczno-Humanistycznej, Łódź.
9. Czerniawska O. (2003), *Wokół edukacji osób starszych*, „Acta Universitatis Lodzianensis”, Folia Paedagogica nr 5.
10. Czerniawska O. (2007), *Szkice z andragogiki i gerontologii*, Wydawnictwo WSHE, Łódź.
11. Dubas E. (2004), *Starość w perspektywie rozwoju, duchowości i edukacji. Geragogiczny przyczynek do refleksji nad starością i starzeniem się człowieka*, [w:] E.A. Wesołowska (red.), *Człowiek i edukacja. Studia ofiarowane Profesorowi Józefowi Póturzyckiemu*, Wydawnictwo Naukowe Novum, Płock.
12. Dubas E. (2005), *Geragogika – dyscyplina pedagogiczna, o edukacji w starości i do starości*, [w:] A. Fabiś (red.), *Seniorzy w rodzinie, instytucji i społeczeństwie. Wybrane zagadnienia współczesnej gerontologii*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Zarządzania i Marketingu, Sosnowiec.
13. Dubas E. (2005), *Geragogika – dyscyplina pedagogiczna o edukacji w starości i do starości*, [w:] A. Fabiś (red.), *Seniorzy w rodzinie, instytucji i społeczeństwie. Wybrane zagadnienia współczesnej gerontologii*, Wyższa Szkoła Zarządzania i Marketingu, Sosnowiec, s. 143–154.
14. Dubas E. (2013), *Starość znana i nieznaną – wybrane refleksje nad współczesną starością*, „Rocznik Andragogiczny”, s. 135–152.
15. Dziuban A. (2014), *Starzejące się ciało w społeczeństwie somatycznym*, [w:] M. Nózka, M. Smagacz-Poziemska (red.), *Starzenie się. Problemat społeczno-socjalny i praktyka działań*, seria „Zeszyty Pracy Socjalnej” nr 18, Wydawnictwo UJ, Kraków, s. 13–25.
16. Fabiś A. (red.) (2015), *Edukacja dorosłych wobec zjawiska marginalizacji*, tom 3, Wyzwania współczesnej Edukacji Dorosłych, Mysłowice: Wydawnictwo GWSP w Mysłowicach.

17. Fabiś A., Wawrzyniak K.J., Chabior A. (2015), *Ludzka starość. Wybrane zagadnienia gerontologii społecznej*, Wydawnictwo Impuls, Kraków.
18. Gierszowski D. (2011), *Aktywność seniorów formą obrony przed zagrożeniem wykluczeniem społecznym*, [w:] A. Fabiś, M. Muszyński (red.), *Spoleczne wymiary starzenia się*, „Biblioteka Gerontologii Społecznej”, Bielsko-Biała.
19. Grabusińska Z. (2013), *Domy pomocy społecznej w Polsce*, Warszawa.
20. Guz S. (1998), *Edukacja w systemie Montessori*, t. 1, t. 2, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
21. Halicki J. (2010), *Obrazy starości rysowane przeżyciami seniorów*, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok.
22. Halicki J. (2013), *Edukacja osób starszych w Polsce – jej wymiar teoretyczny i praktyczny*, „Edukacja Dorosłych”, nr 2.
23. Hill D.R. (2009), *Pozytywne starzenie się. Młodzi duchem w jesieni życia*, Wydawnictwo Laurum, Warszawa.
24. Kamiński A. (1978), *Wychowanie do starości jako czynnik adaptacji ludzi starszych do nowoczesnego środowiska*, [w:] Kamiński A., *Studia i szkice pedagogiczne*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
25. Kijak R., Szarota Z. (2013), *Starość. Między diagnozą a działaniem*, Warszawa.
26. Komeński J.A. (1973), *Pampaedia*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo PAN, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk.
27. Leszczyńska-Rajchert A. (2005), *Człowiek starszy i jego wspomaganie – w stronę pedagogiki starości*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn.
28. Leszczyńska-Rejchert A. (2009), *Geragogika jako subdyscyplina pedagogiczna – założenia i formy realizacji*, [w:] A. Stopińska-Pająk (red.), *Edukacja wobec starości – tradycja i współczesność*, „Chowanna” tom 2(33), Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 225–233.
29. Malec-Rawiński M. (2013), *Znaczenie krytycznej gerontologii edukacyjnej dla badań i praktyki*, „Rocznik Andragogiczny”, s. 173–184.
30. Miksza M. (2014), *Wartości ważne w moim życiu. Model zajęć z seniorami w oparciu o zasady pedagogiczne Marii Montessori*, [w:] *Edukacja w systemie Marii Montessori. Wychowanie do wartości*, Wyd. Palatum, Łódź.
31. Miksza M. (2014), *Zrozumieć Montessori. Czyli Maria Montessori o wychowaniu dziecka*, Wydawnictwo Impuls, Kraków.
32. Milerski B., Śliwerski B. (red.) (2000), *Leksykon PWN. Pedagogika*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.
33. Mossakowska M., Więcek A., Błędowski P. (2012), *Aspekty medyczne, psychologiczne, socjologiczne i ekonomiczne starzenia się ludzi w Polsce*, Wydawnictwo „terMedia”, Poznań.
34. Muszyński M. (2016), *Zmiana pola znaczeń pojęcia edukacja osób starych*, „Dyskursy Młodych Andragogów” nr 17, Zielona Góra, s. 79–96.
35. Rosalska M. (2006), *Empowerment w kształceniu ustawicznym*. „E-mentor” nr 3 (15)/2006.
36. Rosenthal T., Williams M., Naughton B. (2009), *Geriatrics*, Wydawnictwo Czelej, Lublin.
37. Skibińska E. (2008), *Proces kształcenia seniorów*, [w:] A. Fabiś (red.), *Aktywność społeczna, kulturalna i oświatowa seniorów*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Administracji w Bielsku-Białej, Bielsko-Biała.

38. Słowińska S. (2011), *Uczenie się dorosłych w niemieckiej refleksji systemowo-konstruktywistycznej*. „Rocznik Andragogiczny”, s. 173–184.
39. Stein B. (2003), *Teoria i praktyka pedagogiki Marii Montessori w szkole podstawowej*, Wydawnictwo Jedność, Kilce.
40. Steuden S., Janowski K. (2011), *Wstęp*, [w:] S. Steuden, Stanowska M., Janowski K. (red.), *Starzenie się z godnością*, Wydawnictwo KUL, Lublin.
41. Szarota Z. (1998), *Projekt kształcenia gerontologicznego*, „Edukacja Dorosłych” nr 3.
42. Szarota Z. (2004), *Gerontologia społeczna i oświatowa. Zarys problematyki*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej w Krakowie, Kraków.
43. Szarota Z. (2010), *Starzenie się i starość w wymiarze instytucjonalnego wsparcia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków.
44. Szarota Z. (2014), *Era trzeciego wieku – implikacje edukacyjne*, „Edukacja ustawiczna Dorosłych” nr 1(84), s. 7–18.
45. Szatur-Jaworska B., Błędowski P., Dzięgielewska M. (2006), *Podstawy gerontologii społecznej*, Oficyna Wydawnicza Aspra-Jr, Warszawa.
46. Szukalski P. (2007), *Wdowieństwo w starszym wieku w Polsce*, „Gerontologia Polska” t. 14. nr 2, s. 63–70.
47. Ziółkowska-Rudowicz E., Kładna A. (2014), *Empatia w medycynie*, Pomorski Uniwersytet Medyczny, Szczecin.
48. Zych A.A. (1995), *Człowiek wobec starości*, Wydawnictwo Śląsk, Warszawa.
49. Zych A.A. (2001), *Słownik gerontologii społecznej*, Wydawnictwo Żak, Warszawa.
50. Zych A.A. (2014), *Geragogika między Scyllą a Charybdą*, [w:] A.A. Zych (red.), *Starość darem, zadaniem i wyzwaniem*, Sosnowiec – Dąbrowa Górnicza, s. 435–443.

#### **A geragogical model of working with the elderly according to the concept M. Montessori**

**Key words:** old age, old age support, geragogy, Maria Montessori pedagogy.

**Abstract:** The article is a presentation of a model of work with the elderly based on the principles of Maria Montessori pedagogy. The described model provides support for elderly people (also with cognitive deficits) not only in retaining maximum independence and highest possible level of intellectual functions, but also in their development through success-focused learning. Chosen elements adopted from Maria Montessori’s pedagogy such as prepared environment, specific didactic materials, and teacher/companion enable the classes’ participants to learn with joy, enjoying autonomy, respect and dignity.

Dane do korespondencji:

**Dr Anna Gutowska**

Uniwersytet Łódzki

Wydział Nauk o Wychowaniu

Zakład Andragogiki i Gerontologii Społecznej

e-mail: annagc@o2.pl





# TEORIA I PRAKTYKA ANDRAGOGICZNA ZA GRANICĄ

*Henry Majaro-Majesty*

## TEACHING ADULTS TO READ: INTRODUCING THE TONIC SOL-FA METHOD

**Key words:** sol-fa method, adults, literacy skills, learning, reading.

**Abstract:** The nature of adults and their peculiar learning difficulties make helping adults to learn to read a delicate task. Developing a method for helping adults to read, becomes also necessary. This report, introduces a method for helping adults learn through musical 8 tonic sol-fa sound tones. Indicative of high potential for leading adults to learn reading faster, the teaching method was mindful of learners' low esteems and experiential connections to adult's daily living. A step by step module and action–response–outcome (input output) analysis was carried out with successful out-come. This method was tried on 11 adults who not only demonstrated reading skills within few weeks, shown great enthusiasm in learning more literacy skills. The innovation applied adult teaching principles and the phonics words analysis approach. Although first tested on adults the method has high potential to help children learn reading skills even faster.

**Teaser:** Old dog cannot learn new skills but adults can. Adults can learn new skills. The day man stops learning he dies. This fast changing world requires literate adults.

### Introduction

Literacy helps us live in the modern world. Adult education established standard approaches and techniques for helping adults learn, but specific methods to achieve the various tasks of adult learning are left in the hands of facilitators and teachers. The application of the principles and theories associated to adult learning would depend on the innovativeness and creativity of the adult educator's practice. Facilitators are often tempted to adapt styles, methods and textbooks of formal school pedagogy. Where andragogy textbooks exist the principles of experiential, learner centred, self-directed learning and more, are either deficient or

poorly developed with impoverished stylistics, which at the end does not show any difference between texts, for children and for adults. Although andragogy is argued to also benefit children, pedagogical writers still betray their bias or deficiency in andragogic writing style. It has been found that adults have some negative experiences that influence their learning skills. Adults' learning in literacy centres takes more task and time than expected of mature, experienced and achieving adults. Some basic questions need to be asked. Would it be that adults' learning materials are deviant to the psychological natures and learning needs of learners? Why is it that wider knowledge, exposure and experience, which build confidence in adults, are not enough to build high self-esteem required to learn literacy skills? What are these psychological peculiarities of adult learners which should be observed by authors of text books and facilitators? And what kinds of creativity are expected in facilitating adults learning? Should the creation/innovation, be "out of the box" or yet "in the box"? Could any creativity/innovation, become universal? These questions are answered by the outcome of the innovative teaching accounted in this report. The report narrates the experience of teaching 11 adults literacy skills. It focuses on only reading skills, the how- come-about the innovation, the description of the innovation and its step by step presentation of the learning process, with outcomes, its immediate success and likely limitation. The report is with the stated headlines above.

### **Adults and reading skills**

Out of enthusiasm, the journey to help two adult women how to read began. As an adult educator, with experience in teaching children and adults thought teaching Adults how to read would be an easy task. This was because of more experience in teaching adults with literacy skills and those without, other learning tasks, which were not basic literacy. As it turned out, teaching reading from the basics of alphabets proved was more tasking than previous experience with adults with literacy and little literacy skills requiring perfection in reading and writing. Previous experiences attempted to transform behaviours and attitudes by deducing words/vocabularies and analysing social phenomenon through, which they can learn reading and writing skills. This teaching method called the "Cemento-Conscou

Education" (Author 2008; Co-author and Author, 2008) was limited in helping learners requiring starting from the scratch. Learning Alphabets was not as difficult as learning to pronounce the phonological sounds, which means that phonics would have to be introduced. At first the number was suspected to have influence on the learner who was the only one. With the help of the learner, two more were added, making three. The phonics stage, remained slow and was causing a set back and threatening continuation. Adults learners were not finding phonics easy and their courage failing began to show in their interest. Their self-esteem dropped. Using the phonics method, most children will learn to read basic words and sentences

within three to six months (Ingrid Griggs, 2000). The phonics system had been used successfully in the USA and Europe for many years to teach children how to read. It supplies the student with tools to expand their vocabulary (Ingrid Griggs 2000). Efforts were made to ensure that alphabets and Phonics sounds were related to items/objects Adult learners were used to in their day to day life and vocations as in the “child’s methods” – “A for apple”, “B for ball”, in addition to creating rhymes with them for memory. The esteem and interest remained low, as they felt demeaned even though efforts were made to relate to them as equals. Now being motivated by the fear of failing, video and other media technologies were introduced. Video tapes did not also help enough because videos aids with adult learners as participants were not available.

Problem exist with teaching the reading of English language, with phonics is that English words do not have a one-to-one speech-sound to symbol relationship (wikepedia). If they did have a one-to-one relationship, reading would be easier. The consonants do have a one-to-one speech-sound to symbol relationship but the vowels do not. Taking cue from Ingrid Griggs (2000), alphabet table, set below, (table I and II) adult learner still got confused even when words were changed to adapt words, names and materials used in their environment. Learners found it difficult to comprehend the letters, because more than one sound were presented.

Wikipedia.com observed the same stating that the letter “a” represents one sound in the word “say”, a second sound in “at”, a third sound in “any”, a fourth sound in “are”, a fifth sound in “all”, a sixth sound in “about”, a seventh sound in “father”, an eighth sound in “orange”, and a ninth sound (silence) in “bread”. Examples are also presented below in the table.

The problem, therefore was finding a suitable approach and method for adult learners. Accidentally, by trying to vary examples from object to words, the tonic sol-fa musical note was discovered. At first the letter **Dd/do/and Ff/fa/and** later circling to identify the rest among the 26 alphabets gave insight of how to help them learn reading. At this time the whole lot of major eight letters/**d//r//m//f//s//l//t/**, were copied out and leaving out the rest, which helped the learners to memorize quicker. With great inspiration and motivation, learning was suspended temporarily taking opportunity to programmes and to sequence the learning process using tonic sol-fa musical keys. The process was even though formulated, but not without considering the Malcom Knowles (1980), principles for adult leading – andragogy.

### **Innovation of Adult reading learning model**

The model recognises that adult learners are intrinsically motivated to achieve and learn for their own purposes. Adults like to use their life experiences gained throughout life, to achieve learning goals. Adults achieve in learning tasks when learning supports their life goals, using the problem – based learning approach. The learning task must be relevant to their existence, for example environment

and occupation. Learning must be practically achievable and not of abstract value. Learners would not want to lose their self-respect during their period of learning (Knowles, 1980). How much cognisance of these principles applied are shown later below. Haven gained insight into the use of tonic sol-fa, laying them into a procedural plan for better understanding, so that no letter is left out in the pronunciation of the 26 alphabets, became a task and challenge.

The tonic sol-fa although according to the Webster's New World College Dictionary, 4th Edition (2010) is a system of musical notation based on the relationship between the tones of a key, using the syllables of solmization (do, re, mi...) instead of the usual staff symbols: used in teaching singing. For our purpose of teaching reading, the tonic sol-fa has a strong relationship between intonation and the notation. The syllables, has the potential of helping learners, auditory senses to identify phonic sounds of each letter of the tonic sol-fa. For example/ do/contains two letter and two Phonic sounds/d/and/o/which also require vocal exercise of intonation. In other words the tonic sol-fa helps to teach the awareness of phonemes in words, pronunciation, and auditory awareness. Hager (2001), agrees with Adams, (1995) that phonological awareness, helps the development of the ability to differentiate and manipulate sounds, or phonemes, in words. She also asserts that teaching phonological awareness to beginning-reading adults significantly improves their reading accuracy, and spelling, especially for reading and spelling words with blends. Ashley Hager, however agrees that Phonemic manipulation, which is the strongest predictor of reading acquisition, is also the most difficult. This is the ease which tonic sol-fa offers in this model for adults learning of reading. In 1884 a music teacher Henry Sweet had observed that students who took music lessons due to Tonic sol-fa were able to master phonetic, and reading faster (MacMahon, 2007).

Aside the reduction of difficulty in using phonics sounds the tonic sol-fa also helped adult learner rest into a known realm of music. The musical sound note are based in the experience which establishes that the best place adults learn is their comfort zone. Tonic sol-fa provided this comfort and succor learners loose learning new skills. The repetition of the sound notes provided phonological awareness and visual recognition of the syllables and later phonemes involved. Because learners take off from the known realm,/do/re//mi/fa/so//la/ti/, the unknown **d/r/m/f/s/l/t/** and **a/e/o/i/u/**became easier and simplified because the task is a practical known realm. For example, **du/ru/mu/fu/su/tu/or da/ra/ma/fa/sa/ta/**. By this, learners were helped to generate sound notes outside the seven tonic sol-fa notes and pronounce same after vowel sound were introduced. This aided acquisition of spelling and reading skills faster. The level of achievements here is enormous as 12 letters, with the/u/vowel letter, and seven consonants and five vowel letters were gained out of 26 Alphabets letters. These phonic sounds were learnt and mastered using just the tonic sol-fa. The 14 consonants remaining were gradually introduced and used to form sounds and words.

## **Step by step procedure, principle considerations and outcome**

The step by step module applied using the Tonic sol-fa for Adults to learn how to read, is recounted below.

### **Step I. knowing the Alphabet**

Adult learners were given the basic identification of the 26 alphabet letters in their sequential order of appearance.

**A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z.**

Very little among adults would not have heard of the alphabets in Nigeria except that some may not know the strict order and pronunciation. Therefore, at this instance learners had prior knowledge of the existence of Alphabet letter but needed to learn their order of appearance, recognise them, pronounce properly and write same. This was a bit of a task, but naturally with initial enthusiasm, and interest typical of the adult learners they were able to overcome the challenges

### **Step II. Knowing the phonological sounds**

As earlier said, learners in this experience were slow in learning these phonics, but it pays off letting them know that the alphabets does not sound the way they were recited. Therefore learners were presented with the phonic letters. They are helped to go through them for familiarization; not with the intention of using/ making sure they mastered them.

**a b c d e f g h I j k l m n o p q r s t u v w x y z**

Learners interest were further raised, but before their esteems were negatively affected, owing to the experience with first learning experience, (mentioned above) the next step was introduced quickly.

### **Step III. Introduction of tonic sol-fa**

Learners were presented with the new task of reciting, identifying, and pronouncing the tonic sul-fa syllables, which they were familiar with. Tonic sol-fa was easier than the task of phonics (alphabetically) this set of learners were familiar with Tonic sol-fa. Learners may either have heard or had sung the tonic sol-fa before even though with less mastery of the syllables.

**/do//re//mi//fa//so//la//ti//do/**

After several recitations and playing with the rhyme, learners comfort zone is fully achieved. Their known knowledge environment is created. With this atmosphere of music and pleasure, their self-esteem and respect was restored as learners' attitudes changed believing they can achieve the next task. They were able identified the syllables quicker and perfected the intonation.

### **Step IV. Introduction of Phonetics separating the syllable letters**

This step was to help demystify the syllables and how they were formed. For most adults at this stage, written words seems like magic and almost impossible but with the aim of demystification, learner's interest were sustained. All learners were required at this stage to practice the phonic sound and try to combine both sounds to form the tonic sol-fa syllable. For example

**do = d and o = do**

**re = r and e = re**  
**mi = m and I = mi**  
**fa = f and a = fa**  
**so = s and o = so**  
**la = l and a = la**  
**te = t and e = te**

Learners were able to learn faster especially when letters were represented as above. Learners were able to draw knowledge from their tonic sol-fa syllables to generate same phonic syllable combining both letters phonics. The task was graduated to identifying the vowel sounds with letter “U” listed without the syllables to evaluate adults’ mastery and readiness to move to the next step. The same was done with the other consonants.

**a e o i u**  
**d r m f s l t**

The purpose for listing letter U will be obvious in the next step.

#### **Step V. Creating syllables using vowel letters**

This step is important and taken as delicate, because all it encourages learners to practically learn and self-direct their learning. Their excitement increase and this has to be controlled by facilitators. The whole lesson is reversed to get to this step. This step allows learners to alternate vowel letters, with consonant letters in the tonic sol-fa syllables. The importance of listing U letter shows up here. Examples are

#### **Stage one:**

**do re mi fa so la ti do**  
**a e o i u**  
**d r m f s l t**

#### **Stage two :**

**a – da ra ma fa sa la ta da, ad ar am af as al,**  
**e – de re me fe se le te de, ed er em ef es el**  
**o – do ro mo fo so lo to do, od or om of o sol ot**  
**I – di ri mi fi si li ti di, id ir im if is il it id**  
**U – du ru mi fu su lu tu du, ud ur um uf us ul ut ud,**

#### **Stage three:**

**a – dada rara mama fafa sasa lala tata dada**  
**e – dede rere meme fefe sese lele tete dede**  
**o – dodo roro momo fofu soso lolo toto dodo**  
**i – didi riri mimi fifi sisi lili titi didi**  
**u – dudu ruru mimi fufu susu lulu tutu dudu**

#### **Stage four :**

**a – dade rare mame fafe sase lale tate dade**  
**e – deda rera mema fefa sesa lela teta deda**  
**o – dode rore mome fofe sose lole tote dode**  
**i – dide ririe mime fife sise lile tite dide**  
**u – dude rure mime fufe suse lule tute dude**

Learners' ability to generate two letter words on their own gave the insight into how words are formed. This is better than words presented to them to practise and or memorise. The confidence to learn was further sustained through practical self-learning. Learners were able to identify words in their own languages incidentally created. For example, "lo" in Yoruba language means go. "Dudu" means black. Dodo means plantain. "Mama" means mother. They were encouraged to endeavour to tell facilitators words that made meaning in their own mother tongue or any language they could speak. English language was though the focus, other languages could be taught eventually.

#### **Stage five:**

Learners after experimenting with alternating vowel letters were encouraged to switch consonant letter with vowel letters, for example.

**od er im af os al it**  
**ad, ar am af as al at**  
**odo ere imi afa oso ala iti**  
**edo, ere emi efa esa ala ati**  
**odo ore omi ofa oso ola ati**  
**odode adadi ido idi ifa ifi ife ififi ifafi etc.**

This level increases the capacity of learners to pronounce syllables, and words starting with consonant and vowel letters. After this, confidence is gained. Learners were introduced to other consonant letters.

**b c g h j k n p q s v w x y z**

These consonant letters also alternated and switched in between and without, ensure that learners tried other intonations involving the newly presented consonant phonics letters sound. From these five letter words created, learners attempted making meaning from the sounds. For example,

**Dog reg mig fag, sog, lag, tig**  
**Doc rec mic fac soc lac tic doh reh mih fah, soh**  
**Lah tih doj rej mij faj soj tig dok dop doq rek mik fak**  
**Dob bod bad bid bada ababa baba bebe**  
**cab acad cad cab ced cid cibdo cebde com cam caffia cefte cefe**  
**tod tor tom tof tos tol tot tad tar tam taf tas tal tat ted ter tem tef tes tet**  
**tel. E.t.c**

If turns are taken to alternate consonant letters, two, three and four letter words could be generated and mastered by learners. From this words generated by learners, commonly used English words are extracted and presented to learners to emphasis learning of English language, or any other local language.

**Two letter words: In, no, to, be, so, at, am do on is it me, etc.**

**Three letter words: And, you, her, the, who, are, was, see/saw, sit, not, can, yes, run, cry, beg, big, him, was etc.**

**Four letter words: With, your, whom, where, when, them, their, what, want, take, took, bath, sleep read, with, those, jump, clean, dirty, sing song, give, smell, weep, seat etc.**

This stage presented learners with some difficulty and added challenge but were able to achieve because they had prior knowledge and are able to use their experience to forge ahead. The difficulty encountered were that some English words were not pronounced according to the phonetic sounds. Some words like; **the, be, who, see, saw, seat, etc.** This stage is important however because it identifies and presents difficult words for special learning and teaching.

#### **Stage VI:**

This stage like in the stage above, learners were presented again with common noun words. For example parts of the body, days of the week, parts of cars, kitchen utensils, environments, parts of household, members of the family, and more. In doing this more words and syllable, difficult to pronounce even though had been generated earlier is identified and learners were helped to pronounce and spell them. Learners also acquired vocabularies and spelling so that they can recognise them in composition or essays.

#### **Stage: VII**

These syllables listed below represent syllables, learners found difficult to pronounce and combine and form words. These became an interesting area, because by now learners' high self-esteem and readiness to tackle the task and any other as they already see themselves reading.

**ing – ly – der – gh – tle – sle – oo – ou – er – ck – cy – wn – sh – ous – wh  
– or – sch – ng oh – ch – ght – oa – th – ie – ble – qu – kh – ion – gth – oi – st  
– ee – gb – gh – wh- ow – ed – ph – au.**

Words, which contained these syllables, were presented and pronunciation demonstrated. The purpose for this was to make learners know that the intonation and sound of these syllables sounded same in every word that they are present see table III below.

This also prepared adults to advance into reading text materials like newspaper extracts, and other materials. Short compositions and essays, were presented learners, as learners were confident to attempt them. If enough preparation was made learners will find it interesting, but if not, learners are likely to be discouraged and fall into some level psychological defeat. At the same time as they are led to read text materials and attempt writing short sentence which are self-inspired.

### **Summary, conclusion and recommendation**

This tonic sol-fa model provides quite a lot of revelation. Learners were able to read quicker within three weeks and in two months were able to read perfectly, with understanding. At the third month they could write perfectly and base on these, achievement this model is advanced for consideration. Although individual differences and time available for individual learners to learn differ, and does influence learning achievement and timing, effort towards a self-learning is being done to help learner's catch-up on time. From this experience using the



tonic sol-fa model, the following answers would be given to questions raised in the introduction. Learners learning materials have a lot to do with their learning achievement. The adaptation of children models and their materials does have influence on the learners speed and self-esteem of the learners. Their experience and the confidence it gives, does not pay positive in all adults when it comes to learning literacy skills. The learning process has to follow the andragogy principles, because pays off at the time when adult learners are feeling low in their esteem to achieve task.

Most importantly the learning process must demystify learning so that adults know the how to do it themselves. They become aware of the knowledge and are able to apply the knowledge into their own learning styles. It also encourages self-learning direction because learners were on time able to request facilitator to show them or help them achieve some personal literacy needs. Although, adult learners literacy needs are also different because of vocation and social class, and it is also true that facilitators would strictly wish to follow the learning modules, efforts must be made not to disrespect learners by treating them as students. Therefore demystification is important, helping them develop and generate words on their own and leading learners according to individuals learning pace. At the time of developing this model, a standard text had not been developed, but learners had make up photocopies of what to learn, that included learning tasks and assignments, – a kind of workbook. This paid off because learners were able to have a companion, and practice using the facilitator’s manual. It is believed taking from this experience, that learners material should be a handbook, which should be self-leading and directional. It should be simplified for anyone to assist learners to learn at their own pace while the facilitator is not available.

From the forgone, it becomes imperative for adult literacy teachers/facilitators to generate adult friendly models for teaching literacy skills instead of adapting from formal school systems. Adult learners have some fears in learning new things especially those of literacy. This is a kind of phobia, which is peculiar to adults. It shows, with some kind of pain of lost time and doubt about achieving the lost chance and skill. Different adults with different experience, one experience could be very negative with their parent who were not will to understand their learning challenges and gives up giving the child excuse that they could not learn. Some could be the experience with a poor teaching style of the teacher who discouraged learning until they dropped out. The phobia for shame is noticed to be there in all the adults encountered. There are much more chances, that other models could be discovered. Any creation for adult learning should adapt andragogic principle. It’s about applying from their experience – what the adult is used to. The tonic sol-fa was applied first accidentally and later discovered to appeal most to the learners understanding and mastery of phonetics. Helping learner understand the practical know how of generating words through their playing around with letters helps learners to pick up literacy even in their own language while they learnt

literacy in English language. Therefore the universality of using this method is of high potential, and very importantly the tonic sol-fa’s universality is also a great advantage for helping learners, learn how to read in any language. However, any innovation, to facilitate learners reading skills must not come ‘out of the blues’ or ‘out of the box’. Out of the box here means out of the usual knowledge or experience of the learners, while out of the blues means estranged from learners experience. It must appeal to the practical sensitivity of adult learners. This experience has further stressed that following and applying the andragogy principles suffice in all forms of adult learning.

It is very important for adult learning facilitators to master the act of leading or teaching adults. This tonic sol-fa method is advanced for with a high recommendation for helping adults learn. The only limitation foreseen in this method is on the part of the facilitator, because it open wide doors for wide verity of approach for facilitators who may if poorly trained in andragogy misuse it. For

a ape	a antelope	a armadillo	b bear	c civet	c cat	d deer
----------	---------------	----------------	-----------	------------	----------	-----------

example at the step where learners beginning to learn word generation and mastery of pronunciation, facilitators may not find the next step of allowing the learners identify meaningful words in their either in their language or English valuable, rather may jump to presentation of other consonants and by own self, (facilitator) present commonly used words not allowing learner do so. Second is enforcing reading of texts and compositions prematurely, without minding adult learners’ psychological readiness.

**Take Action:** these procedure could help replicate the result of this study.

- Adults are made to familiarize with the Alphabets
- Adults are introduced to vowel letters
- Adult are introduced to tonic sol-fa
- Adults are lead to play games of two letter words alternating vowel letters
- Adults are introduced to the rest of the consonant letters
- Adult learners are led to alternate letters on their own vowel word with consonant letters to form three letter words, four, five and six.
- Real words of items, days of the weeks, nouns pronounces are listed adults to learn
- Difficult syllables, which sounds the same are identified and they are led to learn with pronunciation.
- Words containing each syllables are hated and learns to pronounce.
- Introduce short stories of three letter words, four letter words.
- Encourage learners to compose short sentences and write them

Table 1. An alphabet table using each letter sound

a ape	a antelope	a armadillo	b bear	c civet	c cat	d deer
e emu	e elephant	f fox	g gerbil	g goldfish	h hippo	i ibis
i inchworm	j jaguar	k kangaroo	l lizard	m monkey	n nightingale	o okapi
o ostrich	p peacock	q quail	r rabbit	s snake	t tiger	u unicorn
u umbrella bird	v vole	w walrus	x ox	y butterfly	y yak	z zebra

Ingrid Griggs (2000)

Table II: Using symbols on top of the following letters will simplify the letter sounds

ā ape	ċ civet	ē emu	ġ gerbil
∪ ā antelope	∪ ċ cat	∪ ē elephant	∪ ġ goldfish
• ā armadillo			
ī ibis	ō okapi	ū unicorn	ȳ as in butterfly
∪ i inchworm	∪ o ostrich	∪ u umbrella bird	∪ y yak

Table III. Showing words syllables with same sound in a word

-ing	sleeping	walking	reading	writing
-ly	slowly	gently	quickly	nicely
-er	adder	gentler	quicker	nicer
-gh	tough	rough	Although/though thigh	laugh
-le	table	settle	beetle	battle
-wn	own	shown	frawn	grown
-oo-	tooth	food	choose	Soon
-ou	shout	sought	found	Fought
-Ch-	church	chick	chin	Chance
-Sch-	schema	school	schnapps'	Schedule
-ght-	fight	sight	height	Sought
-sh-	sheen	shine	shune	Shoe
-qu-	queen	quick	quote	Quiet
-Kh-	khan	khaki	Khedi	Hahakhot
Ph-	Phillip	Philomena	Phenomenon	Phone

Ingrid Griggs (2000)

etc.

## Reference

1. Adams, M.J. (1995), Resolving the “great debate”. *American Educator*, 19(2).
2. Author (2008), *Literacy teaching method and peacebuilding in multi-ethnic communities of Nigeria*: Australian Journal of Adult Education. Australia, 48(1), 162–187.
3. Hager A. (2001), *Techniques for teaching beginning-level reading to adults*. National Centre for the study of Adult Learning and Literacy, Focus on Basics 5(1).
4. Knowles, M.S. (1980), *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*. Englewood Cliffs: Prentice Hall/Cambridge.
5. MacMahon M.K.C. (2007), *Using phonetics in a new musical notation: Henry Sweet's manuscript notes of 1904 and 19081*. Taylor and Francis online [www.tandfonline.com/doi/abs/10.../02674971.2007.11827176](http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02674971.2007.11827176)
6. Webster's New World College Dictionary, (2010) 4th Edition. Houghton Mifflin Harcourt.
7. Ingrid Griggs (2000), *The Teacher Assistant: Four main methods learning to read*: Teaching Treasures Publications.
8. Wikipedia.com: Teaching reading: whole language and phonics. Retrieved Dec. 2013.
9. Author (2008) Influence of conflict transformation strategies on peacebuilding in selected multi ethnic communities in Nigeria. A PhD thesis in the department of adult education University of Ibadan, Ibadan, Nigeria.
10. More to explore. Techniques for teaching beginning level reading to adult. <http://www.ncsall.net/index.php?id=280.html>
11. Teaching reading to Adults: <http://teachreading.info/teach-reading-to-adults/>
12. Teaching reading for older students and adults: <https://dsf.net.au/teaching-reading-for-older-students-adults>.
13. Tutors support: <http://www.eastideliteracy.org/tutorsupport/RW/RWTips.htm> Hopelink.
14. Your pathway to phonic success, <http://www.phonics-literacy.com/phonics-for-adults.html>.
15. The Paulo Freire literacy method – McGill journal of Education. <http://mje.mcgill.ca/article/viewFile/7044/4986>.
16. *The Adult Learning theory – Andragogy of Malcolm Knowles*. <https://elearningindustry.com/the-adult-learning-theory-andragogy-of-malcolm-knowles>.

### Nauczanie czytania dorosłych: wprowadzenie do metody sol-fa tonic

**Słowa kluczowe:** metoda sol-fa tonic, dorośli, umiejętności czytania i pisanania, nauka, czytanie.

**Streszczenie:** Natura ludzi dorosłych i ich szczególne trudności w nauce powodują, że pomoc dorosłym w nauce czytania jest delikatnym zadaniem. Dlatego koniecznością staje się praca nad metodą ułatwiającą dorosłym to zadanie. Niniejszy artykuł prezentuje metodę umożliwiającą uczenie się dorosłych czytania poprzez ośmiotonową metodę dźwięków. Metoda ta ma duży potencjał w przyspieszeniu

procesu uczenia się czytania wśród dorosłych i bierze pod uwagę fakt, iż czytanie nie jest powiązane z codziennym życiem uczących się oraz że dodatkową przeszkodą w nauce może być ich niskie poczucie własnej wartości. Analiza prowadzona na poszczególnych etapach wykazała jej skuteczność. Metoda została zastosowana wobec jedenastu osób, które w ciągu kilku tygodni osiągnęły umiejętność czytania oraz wykazały duże zainteresowanie dalszą nauką. Mimo że metoda była testowana na dorosłych, wykazuje duży potencjał w nauczaniu czytania dzieci.

Dane do korespondencji:

**Dr Henry Majaro-Majesty**

Tai Solarin University of Education

Nigeria

e-mail: homjnj@yahoo.com



*Jaroslav Veteška, Jindřich Kolek*

## ROZVOJ ANDRAGOGIKY V ČESKÉ REPUBLICĚ PO ROCE 1989

**Klíčová slova:** andragogika, andragogická věda, andragogické myšlení, celoživotní učení, teorie a praxe vzdělávání dospělých.

**Anotace:** Přehledová studie se zabývá rozvojem andragogické vědy a teorie vzdělávání dospělých v České republice po roce 1989. Charakterizuje teoretické přístupy a profilace andragogiky v kontextu evropské integrace a uvádí klíčové aspekty hlavních směrů současného andragogického myšlení v České republice. Rovněž se věnuje možnostem využití teoretických východisek a poznatků v oblasti praxe vzdělávání dospělých.

### Úvod

Cílem textu je analyzovat vývojové teoreticko-aplikační tendence rozvoje andragogiky v Československu po roce 1989 v evropském kontextu. Dále sumarizovat klíčové teorie, které ovlivnily vývoj české a slovenské andragogiky a rozvoj vysokoškolského vzdělávání (na pražské Univerzitě Karlově má tradičně didaktizující charakter s další profilací do oblasti personálního řízení, na olomoucké Univerzitě Palackého pak spíše sociologizující a kulturně-andropologický).

Rok 1989 je velmi významným a zlomovým rokem pro tehdejší Československo, kdy dochází k velkým změnám, a to nejen v oblasti politické, ale také v oblasti společensko-vědní. Vzdělávání, které hrálo důležitou roli nejen před rokem 1989, ale také následně po roce 1990, má významné postavení a plní důležitou úlohu v životě každého jedince. Zejména po tzv. Sametové revoluci umožňuje zvýšit každému z nás svou konkurenceschopnost a uplatnění na trhu práce a zaujmout tak výsadní postavení v současném tržním prostředí. Na významu nabývá především vzdělávání dospělých a neustále vzdělávání se prostřednictvím nových forem, které trh nabízí, vzhledem k často měnícím se potřebám klientů. Svou významnou a velmi důležitou roli hraje také v rozvoji a fungování firem, u kterých se předpokládá nepostradatelnost celoživotního vzdělávání a učení svých zaměstnanců. Celoživotní vzdělávání je v současnosti nezbytnou součástí každého dospělého jedince, který chce upevnit svou pozici na trhu práce.

Polistopadové prosazení se pojmu andragogika pro označení teorie vzdělávání dospělých (Škoda, 1996) reflektovalo společensko-politické změny i používanou zahraniční terminologii. Ideu celoživotní výchovy a vzdělávání nalezneme solidně rozpracovanou již v díle J. A. Komenského, který svými pedagogickými názory daleko předčil svou dobu. V oblasti teorie vzdělávání dospělých zaujímal v česko-slovenském prostoru až do roku 1948 zásadní postavení dílo Tomáše Trnky. Po roce 1950 dochází k útlumu rozvoje teorie vzdělávání dospělých, které bylo v dalších letech značně ideologicky ovlivněno. V zahraničí vznikaly v této době zásadní koncepční práce, které vytvořily pevné zázemí rodící se nové vědní disciplíny.

Od konce 60. let 20. stol. je expanze vzdělávání dospělých v celém světě velmi zřetelná. Lze ji pozorovat na rozsáhlé a stále rostoucí síti vzdělávacích institucí, asociací a spolků, vzniku odborných periodik, akademickém a vědecko-výzkumném zázemí. Některé aspekty tohoto expandujícího procesu lze bez nadsázky označit za celosvětové hnutí, které vyústilo v akceptování myšlenek celoživotního učení a v jeho realizaci v podobě politického přijetí řady strategií a memorand zdůrazňujících význam počátečního a dalšího vzdělávání jako jednoho celku. Byť se může někdy zdát, že edukační praxe je v některých prvcích odlišná od deklarovaných a všeobecně přijímaných postulatů (Veteška 2016).

V tomto období sílí tendence směřující k profesionalizaci vzdělávání dospělých. Podstatně se rozšířil rozsah poznatků o různých jeho aspektech procesu vzdělávání a učení se dospělých a sílí tendence k budování teorie. V Evropě jsou jejími hlavními představiteli především Švýcar Heinrich Hanselmann a Němec Franz Pöggeler, ve Spojených státech amerických Malcolm Sheperd Knowles (Vymazal 1996).

Zejména na konci 20. století vystupuje vzdělávání dospělých do popředí v souvislosti s ekonomickými a technologickými změnami, determinovanými globalizací a proměnou mezinárodního společenství. Vzdělávání dospělých je podle Vymazala (1996) výrazným sociálním a kulturním fenoménem současnosti. Proces vzdělávání dospělých se vyznačuje prvky institucionalizace, koordinace, řízení učení, kontroly a evaluace. „Vystupuje především jako rozsáhlý a vnitřně různorodý komplex vzdělávacích aktivit orientovaných na dospělé i jako systém institucí, které je vykonávají a zabezpečují. Současně se rozvíjí také jako speciální vědecká disciplína – andragogika“ (Vymazal 1996, s. 139). Stává se významným nástrojem rozvoje společnosti a ekonomické konkurenceschopnosti. Přispívá k rozvoji demokracie, kultury a tolerance.

Podle některých autorů bývá **andragogika** nesprávně chápána jako synonymum pojmu vzdělávání dospělých (Palán 1997; Beneš 1997). Andragogika si od roku 1990 vybudovala solidní teoretickou základnu.

## Vývoj a rozvoj andragogiky v ČR po roce 1989

Teoretickou základnu si Andragogika postupně budovala již po listopadu 1989, kdy se v česko-slovenském prostředí ujal pojem andragogika, který postupem času velmi nabývá na své významnosti. **Klíčovým obdobím je začátek roku**



**1990**, kdy bylo nezbytné odlišit se od ideologicky zprofanovaného pojmu a studijního oboru **výchova a vzdělávání dospělých**. Na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze se o zachování a transformaci oboru zasloužil profesor Milan Nakonečný a na Filozofické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci docent Vladimír Jochmann (1923–2008).

Po roce 1989, který znamenal zásadní změnu politického a společenského směřování tehdejšího Československa, byla na ideologických základech studijního oboru výchova a vzdělávání dospělých vystavěna nová, moderní a perspektivní studijní a vědní disciplína – andragogika. Její profilace se na různých pracovištích vyvíjely odlišně. Například na katedře andragogiky a personálního řízení Filozofické fakulty Univerzity Karlovy v Praze v kombinaci s personálním řízením a na katedře sociologie a andragogiky Filozofické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci v kombinaci se sociologií (pracoviště dodnes reprezentuje Jochmannovu koncepci **integrální andragogiky**, která položila základy sociální andragogiky). V tomto období byl ze strany maturantů velký zájem o vysokoškolské studium andragogiky, můžeme říci, že tento zájem trvá doteď (Veteška 2012).

Co se týče akceptování andragogického konceptu u nás, k jeho postupnému, spíše pozvolnému „přebírání“ dochází po listopadu 1989, kdy tehdejší **system výchovy a vzdělávání dospělých** byl zejména ve své složce výchovných cílů shledán jako politicky a ideologicky zdiskreditovaný a bylo nezbytné se od něj diferencovat (Kalnický 2007).

S uvedeným obdobím je spojena činnost řady odborníků (v některých případech i výjimečných osobností), jmenujme například Vladimíra Jochmanna, Milana Nakonečného, Dušana Šimka, Pavla Hartla, Jiřího Vymazala, Kamila Škodu, Zdeňka Palána, Milana Beneše a další. Na Slovensku je pak jedná o Annu Tokárovou (1946–2013), Vieru Prusákovou, Štefana Švece, Jána Perháce, Miroslava Krystoně, Ivana Pavlova, Júliuse Matulčíka, Ivanu Pirohovou, Ctibora Határa atd.

**Druhé období začíná kolem roku 1999**, kdy je nastartován Boloňský a Lisabonský proces, je přijato Memorandum o celoživotním učení (2001), v České republice je schválen Národní program rozvoje vzdělávání v ČR, tzv. Bílá kniha (2001), jsou zakládány soukromé vysoké školy a celá řada institucí zabývajících se vzděláváním dospělých. Dominuje snaha o osamostatnění andragogiky od pedagogiky (Veteška, 2016).

Pro toto období je typické výrazné konkurenční prostředí, vznikají nové katedry, jsou akreditovány nové studijní obory související se vzděláváním dospělých a andragogikou. Charakteristická je ale i značná masifikace, tzv. univerzálnost vysokoškolského vzdělání a s ní spojený tolik diskutovaný pokles kvality vysokoškolského vzdělávání a jeho hodnoty nejen z pohledu filozoficko-humanistického, ale také praktického ve vztahu k uplatnění se jedince na trhu práce. Mění se dostupnost vzdělání. Jistě se shodneme, že vzdělání má pozitivní vliv na rozvoj demokracie a kultivaci jedince. Nejen pro toto období je typické, že vzdělání je stále prostředkem vyššího příjmu a možnosti kariérního postupu (Veteška 2017).

## Konceptualizace andragogických teorií

Andragogické teorie nacházejí své zdroje a východiska v pedagogických přístupech, koncepcích a teoriích. Klíčové pro jejich formulování jsou pragmatismus, humanistická psychologie, konstruktivismus a strukturalismus. Později jsou vytvářeny pod vlivem alternativních přístupů a koncepcí, resp. nových sociálních hnutí, která ovlivnila pohled na učení se a vzdělávání dospělých. Počátek 21. století je ve znamení sílící globalizace a rozvoje informačních a komunikačních technologií a sociálních sítí.

V dějinách andragogického myšlení sehrály významnou roli různé teoretické přístupy. Jednalo se např. o teorii vzdělávací (liberal education), pragmatickou (tzv. progresivní výchova – Dewey), behaviorální (Watson), humanistickou (Rogers, Knowles), konstruktivistickou, neoliberální a kritickou (radikální, rekonstrukcionistickou – Habermas, Mezirow, Freire, postmodernistickou, reformně-alternativní a transformační).

Fundamentální pro utváření vzdělávacích koncepcí je vliv společnosti, tj. její kultury, sociálního a hospodářského prostředí. Zásadně působí i politické a globalizační perspektivy (ve smyslu mezinárodních organizací a vlivu ekonomických struktur), proměna trh práce a mobilita pracovní síly, nároky na nové kvalifikace a kompetence pracovníků. Signifikantní jsou i zájmy a potřeby dospělých, nároky na trávení volného času a potřeby komunity.

Většina teorií vzdělávání je primárně zaměřena na školní (formální) vzdělávání. Najdeme však i několik myšlenkových proudů vzdělávání dospělých, které se vyvíjejí nezávisle na pedagogických teoriích.

V odborné literatuře bývá andragogika chápána jako synonymum pojmu vzdělávání dospělých, eventuálně zjednodušeně jako věda o vzdělávání dospělých. Tento výklad však není zcela přesný, jak ukáže analýza pojmu andragogika a nastínění dalších souvislostí, které determinovaly rozvoj andragogického myšlení zejména v druhé polovině 20. století.

Andragogika si po roce 1990 vybuďovala ve středoevropském prostoru (Slovensku, Polsku, Maďarsku, Slovinsku a Chorvatsku) solidní teoretickou základnu, stejně tak intenzivně se rozvíjí i oblast výzkumu. Studium témat spojených s učením a vzdělávání dospělých si vyžaduje interdisciplinární přístup. Je zřejmé, že současné poznání je založeno na rozsáhlém množství informací a znalostí vyplývajících jednak z vědeckého poznání, jednak tvoří produkty (modely, teorie, výzkum) konstruované různými obory.

Moderní pojetí andragogiky se rozvíjí v souladu s nejnovějším vědeckým poznáním a je tedy založeno odlišně. Pro andragogiku není prioritní vytváření teoretických koncepcí o ideální výchově, nýbrž se snaží objasňovat reálné edukační jevy, jejich určující determinanty, fungování a výstupy edukace. Zásadní je poznávání a vysvětlování edukační reality dospělých a hledání aplikace získaných poznatků do praxe a zpět. Moderní andragogiku charakterizuje synergie, symbióza mezi teorií a praxí, zejména pokud se to týká dalšího vzdělávání (Veteška 2016).

Andragogiku nemůžeme vidět jako univerzální vědu s jednotnou terminologií a jednotným obsahem. Pojetí se liší jednak podle zemí, jednak podle jednotlivých autorů a teoretických směrů, vycházejících většinou z pedagogických teorií. Odlišné determinanty lze vysledovat i na základě geopolitických a kulturních aspektů. Většinou však mají společné tyto charakteristiky:

- vznik a rozvoj vzdělávání dospělých je podmíněn sociálními (a kulturními, politickými a ekonomickými) změnami;
- potřeba připravit zodpovědného, motivovaného a kvalifikovaného pracovníka;
- nutnost reagovat na možnosti a způsoby trávení volného času dospělých (zejména ve vztahu ke smysluplnému trávení volného času);
- pozitivní ideologické (rozvoj občanské, demokratické společnosti); v opačném případě ty, které z politicko-ideologických důvodů brání v rozvoji jedince (omezený přístup ke vzdělávání, vyloučení různých skupin obyvatel na základě segregace);
- nutnost reagovat na globalizaci, nové světové hrozby a rizika a reagovat na rozvoj informačních a komunikačních technologií (Veteška 2017).

Andragogika je nově konceptualizována po roce 1990. Edukační procesy v andragogickém pohledu jsou všechny činnosti, v nichž „dochází k nějakému učení (vzdělávání) na straně dospělého subjektu, jemuž jsou jiným subjektem přímo nebo zprostředkovaně (např. počítačovým programem), záměrně i nezáměrně prezentovány nějaké informace“ (Průcha 2014, s. 20). V rámci edukačních procesů jsou začleněny různé subjekty, jedná se o dvě klíčové kategorie:

- **učící se jedinec**, tj. dospělý člověk;
- **vzdělavatel dospělých** (edukátor, tj. odborník realizující vzdělávání).

Veteška (2009, 2010) charakterizuje andragogiku jako dynamicky se rozvíjející multiparadigmatický a interdisciplinární vědní obor zaměřený na učení a vzdělávání dospělých, kdy objektem je dospělý jedinec a předmětem celková edukační realita dospělých, tedy především proces organizovaného učení a sociální souvislosti tohoto učení.

Andragogiku jako moderní vědu o vzdělávání a učení se dospělých definuje Veteška (2016). Charakterizuje ji jako vědní disciplínu zkoumající edukační realitu dospělých, do které zahrnuje teoretickou, metodologickou a aplikační složku edukace (tj. výchovy a vzdělávání) dospělých. Zdůrazňuje také specifika jednotlivých etap vývoje života člověka. Na tyto etapy nahlíží komplexně, v kontextu různých osobních a profesních situací, které determinují motivaci a potřebu dalšího vzdělávání. Nejde tedy jen o učení intencionální, ale o permanentní, tj. celoživotní učení jako součást života a práce (aplikační hledisko). Zde také nacházíme tolik diskutovanou dimenzi: andragogika prokazující teoretický a praktický přínos díky řešení reálných problémů jedince (poradenství, resocializace apod.).

Průcha a Veteška (2012, 2014) definují andragogiku jako vědní disciplínu zabývající se veškerými procesy a souvislostmi učení a vzdělávání dospělých. Má teoretický charakter explorativní a explanační, praktický pak zejména normativní a legislativní.

Obsahová **vymezení předmětu** andragogiky se zaměřují na:

- **celoživotní vzdělávání a učení** (užší pojetí, které chápe hlavní předmět andragogiky jako celoživotní vzdělávání a učení se dospělých v celé jeho délce a šířce; řadíme sem intencionální a incidentní učení, organizované někým druhým či dospělým samým);
- **vyrovnávání se se sociálními institucemi** (jedinec se vyrovnává s nově vznikajícími institucemi v procesu institucionalizace – proces vytváření pravidel, nebo s institucí již existující, kdy vzniklá pravidla jedinec přijímá);
- **mobilizace lidského kapitálu** v prostředí sociální změny (obecné pojetí andragogiky; pro postindustriální společnost charakteristickou neustálými změnami představuje lidský kapitál nejvýznamnější, nejcitlivější a nejzranitelnější determinantu existence a vývoje společnosti – viz integrální a systémová andragogika);
- **orientace člověka v kritických momentech jeho životní dráhy či při problémech** (toto pojetí je obsaženo už v předchozím konceptu, ale zde se více zaměřuje na individuum, jako opěrnou vědu využívá psychologii; průběh jeho životní dráhy – viz sociální andragogika a biodromální přístup);
- **individuální a sociální souvislosti změn syntetického statusu**, tj. získaného statusu, který můžeme popsat pomocí několika vzájemně propojených ukazatelů (jedná se primárně o sociologizující a nenormativní chápání andragogiky; vychází z toho, že změna jedné složky syntetického statusu se nutně promítne do ostatních složek, zejména integrální andragogika zkoumá odraz těchto změn v ostatních dimenzích a hledá cestu k minimalizování negativních důsledků pro člověka);
- **animace dospělého člověka**, tj. nejširší vymezení andragogiky, které je zčásti obsaženo ve všech ostatních vymezeních; jedná se o nekončící proces humanizace člověka, jež může být záměrná i nezáměrná/formování vlivem prostředí/a je vztahena k následujícím procesům: enkulturaci, socializaci a resocializaci, profesionalizaci a edukaci (Palán, Langer 2008).

### Andragogické vzdělávání na vysokých školách v ČR

Andragogickou kvalifikaci v rámci vysokoškolského studia lze získat na vysokých školách ve většině zemí světa. Studijní obory mají sice různé označení, nenajdeme mnoho stejných oborů, ale většinou jsou postaveny či vyrůstají ze struktury věd o výchově a vzdělávání, případně věd u učení a vyučování. V ČR se většinou jedná o studijní program<sup>18</sup> Pedagogika či Specializace v pedagogice. Na tomto místě můžeme konstatovat, že se tento stav se do budoucna nejeví jako

<sup>18</sup> Vysokoškolské vzdělání poskytují podle zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách, dnes ve většině studijních oborů strukturované na bakalářské studium a magisterské studium (bakalářské a magisterské studijní programy se dále člení na studijní obory). Vysokoškolské vzdělání se získává podle uvedeného zákona o vysokých školách studiem v rámci akreditovaného studijního programu podle studijního plánu stanovenou formou studia (§ 44).

systemový a pro rozvoj andragogiky žádoucí. Tradiční pedagogické přístupy ke vzdělávání dospělých jsou značně neobjektivní a redukcionistické.

### **Studijní obor Studijní program**

Vzdělávání dospělých (Bc.) Specializace v pedagogice

Andragogika (Bc., Mgr., Ph.D.) Pedagogika

Andragogika v profilaci... (Bc., Mgr.) Pedagogika

Speciálně pedagogická andragogika (Mgr.) Speciální pedagogika

Univerzitní vzdělání ve studijním oboru Vzdělávání dospělých, Andragogika aj. lze tradičně získat na českých i slovenských vysokých školách. Studium je realizováno jak v bakalářských a v magisterských studijních oborech, tak v rámci doktorského studia. V současné době je možné získat ucelené vzdělání na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze, na Filozofické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci, na Filozofické fakultě Masarykovy univerzity v Brně, na Fakultě humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, na Pedagogické fakultě Ostravské univerzity v Ostravě a na soukromé vysoké škole Univerzitě Jana Amose Komenského Praha.

Na Slovensku je možné studovat na Filozofické fakultě Univerzity Komenského v Bratislavě, na Pedagogické fakultě Univerzity Mateja Bela v Bánské Bystrici, na Pedagogické fakultě Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre a na Fakultě humanitních a přírodních věd Prešovské univerzity v Prešově. Kromě vysokých škol se studium andragogiky uplatňuje i v programech některých vyšších odborných škol a středních odborných škol (s pedagogickým zaměřením).

Na bohatou tradici lidovýchovy a vzdělávání dospělých z počátku 20. století navázala na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy Katedra andragogiky a personálního řízení, která poskytuje studium andragogiky a personálního řízení v bakalářském programu v denní i kombinované formě a magisterském studijním programu prozatím pouze ve formě prezenční. Doktorský studijní program je umožněn se specializací jak v oboru andragogika, tak v personálním řízení v obou formách studia, v současné době pouze v omezené podobě.

Směr sociálně-integrační nabízí Katedra sociologie, antropologie a andragogiky na Filozofické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. Zde je možné studovat andragogiku v dvouoborovém studiu se sociologií v tříletém bakalářském programu a dvouletém navazujícím magisterském programu. Katedra také zajišťuje výuku v doktorském studiu oboru Andragogika a oboru Sociologie, a to jak v prezenční, tak v kombinované formě studia. Zajímavé je bakalářské studium oboru andragogika v profilaci na personální management, a to v kombinované formě studia. Navazující magisterské studium oboru Andragogika je koncipováno jako dvouoborové, a to v kombinaci se studijním oborem Sociologie nebo Kulturní antropologie.

Na Masarykově univerzitě v Brně na Filozofické fakultě při Ústavu pedagogických věd je možné studovat andragogiku jednooborově v prezenční, nově i v kombinované formě v navazujícím magisterském studiu. Studium je soustředěno na oblast řízení vzdělávání, výzkum v oblasti vzdělávání a evaluace vzdělávání, celoživotní poradenství a didaktiku vzdělávání dospělých.

Bakalářského oboru andragogika v kombinované formě studia nabízí Katedra pedagogiky a andragogiky Pedagogické fakulty Ostravské univerzity v Ostravě.

Nejmladší veřejná univerzita zřízená k 1. 1. 2001 realizuje studijní obor andragogiky při Ústavu pedagogických věd při Fakultě humanitních studií na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Andragogika se studuje v profilaci na řízení lidských zdrojů v neziskové sféře, a to v bakalářském studijním programu kombinované formy.

Vedle veřejných univerzit představuje nemalý přínos pro rozvoj andragogické vědy v ČR soukromá Univerzita Jana Amose Komenského Praha Na Katedře andragogiky a vzdělávání dospělých lze studovat andragogiku v bakalářském studijním programu vzdělávání dospělých a navazujícím magisterském studijním programu andragogika. Oba s vnitřní specializací na řízení nebo vzdělávání dospělých v denní i kombinované formě. Andragogiku zde lze studovat i v doktorském studijním programu, rovněž s možností studia prezenčního i kombinovaného. Na univerzitě bylo v roce 2011 zřízeno vědecko-výzkumné pracoviště Ústav andragogických studií, které se výrazným způsobem podílí na rozvoji andragogické vědy v České republice. Každoročně organizuje mezinárodní vědeckou konferenci Andragogika, vydává česko-slovenský vědecký časopis Andragogická revue, podílí se na publikační ediční činnosti atd.

Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci nabízí obor Speciální pedagogika – andragogika (Bc.). Studium je koncipováno jako neučitelské se zaměřením na přípravu odborných pracovníků, kteří budou kvalifikováni pro práci s dospělými s různými druhy postižení či znevýhodnění. Absolventi mají možnost pokračovat v navazujícím magisterském studiu oboru Speciální pedagogika – poradenství.

Najdeme řadu hraničních studijních oborů, které mají přesah i do oblasti aplikovaných a hraničních andragogických disciplín. Např. Navazující magisterské studium studijního programu Rehabilitace oboru Rehabilitační-psychosociální péče o postižené děti, dospělé a seniory je dvouleté, navazuje na bakalářské studium v oboru Rehabilitační-psychosociální péče o postižené děti, dospělé a seniory nebo na příbuzné bakalářské obory, tj. bakalářské obory se zdravotně sociálním zaměřením nebo na bakalářské obory se sociálním zaměřením. (Studium realizuje Zdravotně sociální fakulta Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích). Nebo bakalářské studijní obory Poradenství v odborném vzdělávání nabízený Českou zemědělskou univerzitou v Praze či Výživové poradenství a sportovní diagnostika Vysoká škola tělesné výchovy a sportu Palestra, spol. s r.o.

## Závěr

Není velkým překvapením, že na konci 20. století vzdělávání dospělých zásadním způsobem přispívá k rozvoji demokracie a civilizačních hodnot, eliminuje sociální vyloučení a nerovnost ve společnosti. Vzdělávání dospělých se tak stalo výrazným sociálním a kulturním fenoménem současnosti. V dnešní postmoderní a globalizované společnosti, která je doprovázena neustálými změnami ať již na poli technickém, technologickém, hospodářském, jakož i sociálním, člověk není schopen bez neustálého získávání nových poznatků obstát. V případě, že zanedbá permanentní učení se novým poznatkům, a to jak v rámci formálního a neformálního vzdělávání či informálního učení, je jeho cesta životem provázena značným handicapem a může být do určité míry ze života společnosti vyloučen. Význam celoživotního učení a vzdělávání tak představuje neopominutelnou a zásadní složku života jedince – můžeme říci, že dospělý je jednou ze složek velice variabilní andragogické edukační reality.

Nesmíme opomenout fakt, že vzdělávání dospělých musí být vnímáno jako nedílná součást života každého jedince, které zároveň napomáhá ke společenskému uplatnění se na trhu práce a zvyšovat konkurenceschopnost. Aby se tato skutečnost naplnila a stala se realitou, je zapotřebí změnit přístup k dalšímu vzdělávání, a to jak v rodinách, ve školách, ale také na pracovištích, která mohou pozitivně ovlivňovat naše postoje k celoživotnímu učení.

*Tento článek je výstupem z projektu specifického vysokoškolského výzkumu Univerzity Jana Amose Komenského Praha s názvem „Komparace systémů vzdělávání dospělých ve vybraných zemích EU“ realizovaného v letech 2016 a 2017.*

## Odborná literatura

1. Beneš, M. (1997), *Úvod do andragogiky*, Karolinum, Praha.
2. Jarvis, P. (2010), *Adult Education and Lifelong Learning: Theory and Practice*, 4<sup>th</sup> ed. Routledge, London.
3. Kalnický, J. (1994), *Progresívna andragogika – androdidaktika*, Bratislava.
4. Knowles, M.S., Holton, E.F., Swanson, R.A. (2005), *The Adult Learner: The Definitive Classic Adult Education and Human Resource Development*, 6<sup>th</sup> ed. Burlington: Butterworth-Heinemann.
5. Krystoň, M. (ed.) (2015), *Vzdelávateľia dospelých a ich andragogické pôsobenie*, Belianum (vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, Pedagogická fakulta), Banská Bystrica.
6. Krystoň, M. a kol. (2011), *Záujmové vzdelávanie dospelých. Teoretické východiská, Pedagogická fakulta*, Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica.
7. Krystoň, M., Sabolová, G. (2003), *Úvod do andragogiky a psychologie dospelých*, Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica.
8. Palán, Z. (1997), *Výkladový slovník vzdělávání dospělých*, DAHA, Praha.
9. Palán, Z. (2002), *Výkladový slovník: Lidské zdroje*, Academia, Praha.

10. Palán, Z., Langer, T. (2008), *Základy andragogiky*, Univerzita Jana Amose Komenského, Praha.
11. Průcha, J. (2014), *Andragogický výzkum*, Grada Publishing, Praha.
12. Průcha, J. a Veteška, J. (2014), *Andragogický slovník*, 2., aktualiz. a rozš. vyd., Grada Publishing, Praha.
13. Prusáková, V. (2005), *Základy andragogiky I.*, Gerlach Print, Bratislava.
14. Škoda, K. (1996), *Kapitoly z dějin andragogiky*, Karolinum, Praha.
15. Veteška, J. (2017), *Úvod do teorie vzdělávání dospělých a andragogiky. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta*, Univerzita Jana Evangelisty Purkyně.
16. Veteška, J. (2016), *Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*, Portál, Praha.
17. Veteška, J. (2012), *Perspektivy a dilemata současné andragogiky (Proměny české andragogiky v evropském kontextu)*, Andragogická revue, roč. 4, č. 1.
18. Veteška, J. a kol. (2009), *Nové paradigma v kurikulu vzdělávání dospělých*, Educa Service, Praha.
19. Vymazal, J. (1996), *Vzdělávání dospělých v české tradici a v evropském kulturním kontextu – doslov*, [in:] Leirman, W., *Čtyři kultury ve vzdělávání*, Karolinum, Praha.

#### **Analiza andragogicznego myślenia w Republice Czeskiej po 1989 roku**

**Słowa kluczowe:** andragogika, nauka andragogiczna, andragogiczne myślenie, uczenie się przez całe życie, teoria i praktyka edukacji dorosłych.

**Streszczenie:** Niniejszy artykuł zawiera przegląd dotyczący rozwoju andragogiki i teorii uczenia się dorosłych w Republice Czeskiej po 1989 roku. Opisuje modele teoretyczne i specjalizacje w andragogice w kontekście integracji europejskiej i prezentuje kilka kluczowych aspektów głównych szkół myśli andragogicznej w Czechach. Rozważa możliwe zastosowanie wiedzy teoretycznej oraz wyników badań w obszarze praktyki edukacji dorosłych.

#### **An analysis of andragogical thinking in the Czech Republic after 1989**

**Key words:** andragogy, andragogical science, andragogical thinking, lifelong learning, adult education theory and practice

**Abstract:** This overview study deals with the development of the andragogy and the theory of adult learning in the Czech Republic after 1989. It describes theoretical approaches and andragogical specializations in the context of European integration and presents some of the key aspects of the main schools of thought in today's andragogical thinking in the Czech Republic. It also considers the possible utilization of theoretical knowledge and findings in the area of adult education practice.

Dane do korespondencji:

**Doc. PhDr. Jaroslav Veteška, Ph.D.**

**Ing. Jindřich Kolek, MBA**

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Czech Republic

e-mail: jaroslav.veteska@pedf.cuni.cz



**Milan Beneš**

## KAPP A HERBART DVĚ POJETÍ VÝCHOVY A JEJICH RECEPCE V ANDRAGOGICE LITERATUŘE

**Klíčová slova:** Andragogika, pedagogika, státní pedagogika, pedagogizace, autonomie osobnosti, osvícenství.

**Anotace:** Alexander Kapp zjevně v roce 1833 použil jako první pojem andragogika. Jeho snahy ovšem podle většinového mínění zmařil vlivný Herbart, jenž výchovné zacházení s dospělými odmítnul. Při bližším pohledu se ukazují četné výpovědi andragogické diskuze jako zkreslení Kappových i Herbartových názorů. Je tedy nezbytné představit myšlenky těchto dvou autorů méně povrchně a zohlednit přitom tehdejší představy o výchově i historické a společenské okolnosti jejich vzniku. Příspěvek ukáže, že Kappovi nejde o andragogiku nebo učení se a vzdělávání dospělých, ale o „státní pedagogiku“, o výchovu poslušného občana. Herbart naopak vychází z autonomní osobnosti, která v morální oblasti má formovat samu sebe.

### Kappova andragogika jako součást státní pedagogiky

Alexander Kapp (1799–1869) použil pojem andragogika ve svém díle *Platónova nauka o výchově* z roku 1833. Podle vlastního vyjádření nevyslovuje vlastní názory. Jeho cílem bylo shromáždit veškeré výpovědi Platóna, týkající se výchovy, a seznámit s nimi čtenáře. Chce nechat tohoto velikána mluvit, ne ho komentovat. Hlavním problémem Kappova díla je, že oproti názvu se vlastně výchovou nezaobývá. Předložen je soupis nároků státu na občana, jedná se o pokus představit Platónovu morální filozofii. Kapp pouze říká, co by se měl někdo v určitých životních fázích učit, ale neuvádí, jak by toho mělo výchovou dosáhnout.

V Platonově nauce o výchově dělí Kapp pedagogické nauky na propedeutiku, pedagogiku, andragogiku a *poliagogiku*, státní pedagogiku. Andragogika přitom tvoří poněkud heterogenní směsici. Skládá se z opakování procedur, které byly představeny v oddílu o pedagogice, z profesního vzdělávání v poněkud náhodně vybraných povoláních a z požadavků na občana, které se znovu objeví v následujících kapitolách zaměřených na státní pedagogiku: K čemu je třeba nějaké andragogiky, ptá se jeden ze současníků (Hermann, 1836, s. 524), když v kapitole o *poliagogice* Kapp říká, že *stát přebírá v dospělosti vedení svých příslušníků a poroučí, podle jeho zákonů vládnout a vládnout si nechat* (Kapp, 1833, s. 313).

Někteří dnešní autoři ještě zdůrazňují princip sebeurčení, který má být v Kappově andragogice obsažen. *Kapp claimed that learning, introspection, and self-development are primary human drives. ... It can be seen from Kapp's early writings that andragogy included the education of one's internal, moral, and external elements. Education occurs not only through educators but through self-reflection...* (Caruth 2013, s. 602; srovnej také Reischmann 2004, s. 1). Namísto je otázka, jakého Kappa autor četl. Stručná subkapitola *Sebezpoznání jako hlavní požadavek na muže* definuje sebepoznání takto: *Nejenom jinoši potřebují navštěvovat pokud možno dobré učitele, i muži tohoto mají celkově potřebné, protože v tom stavu, v jakém se nacházejí, nesmí spočinout* (Kapp 1833, s. 241). Důvod je pro Kappa prostý: *Když se muž zavčasu stal zběhlým v poslušnosti vůči zasloužilým starším osobám a příkladně se obeznámil se zákony, musí současně myslet na to, že tak jako části existují pouze za účelem udržení a dokonalosti celku, tak má i on, i když sám nekonečně malý, vzhledem k celku své nutné určení. Protože celek zde není kvůli svým částem, ale části existují kvůli celku; nicméně blaho celku je i blahem jeho částí. Obzvláště to platí ve vztahu ke státu* (Kapp 1833, s. 249).

Zde nacházíme stručnou definici státní pedagogiky, která tvoří jádro Kappova pedagogického myšlení a které jsou propedeutika, pedagogika a andragogika podřazeny. K lepšímu porozumění Kappových názorů na výchovu je dobré zohlednit úvod k jeho dalšímu dílu, k *Aristotelově státní pedagogice jako výchovné nauce pro stát a jednotlivce* (Kapp 1837). V tomto textu jsou jeho ideje vyjádřeny přehledně a jasně:

- Vše lidské má smysl a význam jenom ve státě (s. X). Proto jsou ústava a zákony tím pravým prostředkem vzdělávání ducha i morality (s. XIII).
- Nemůže se tedy jednat pouze o výchovu a výuku mládeže, jde i o výchovu v širším slova smyslu, o pěstování návyků a rozvoj u dospělých (s. XXI).
- Stát se musí více angažovat (s. XL). Nestačí již jen vliv církve a školy, do výchovy se musí zapojit i státní úředníci (s. XLIII). Ani to nestačí. Organizace všech společenských stavů, které mají ve státu určitou možnost sebeurčení (samosprávy), se musí na výchově aktivně podílet (s. XLIII). Zde by mohl být identifikován zárodek celoživotního učení v rámci učící se společnosti a organizace, kdyby nenásledovalo: *Jenom pak bude možné, že ve všech stavech bude nepřetržitě výslovně a formativně působeno staršími na mladší, výše postavenými na níže stojící, tedy vyššími úředníky na ty nižší, obchodníky, umělci a řemeslníky na příručí, učedníky atd.* (s. XLIV)
- Stát musí zajistit rovněž nepřímé výchovné působení. K tomu slouží různorodá spolková činnost, pořádání lidových slavností, sportovní organizace, věda, literatura, umění, knihovny, tisk, ale i boj proti chudobě a hazardu (s. XLVII).
- Stát přitom nesmí být represivní, ale musí se přeměnit na velký výchovný ústav, vycházející z ideálů humanity a morality (s. LVI).
- To vyžaduje i vytvoření teoretického zázemí, které mají zajistit ve spolupráci **státovědy** a **pedagogika – andragogiku** v tomto díle Kapp nepoužívá. Státní pedagogika je nadřazena pedagogice (s. XXVI). Kapp dokonce navrhuje, na všech fakultách vysokých škol založit oddělní státní výchovy. Všichni

studující, jedno jakého oboru, by se měli se státní výchovou seznámit (s. LVIII).

Zde by bylo namístě, kdyby Kapp konfrontoval své názory s představami klasického liberalismu. John Locke (1632–1704), Adam Smith (1723–1790) nebo poději John Stuart Mill (1806–1873) ukázali, že stát může sice reprezentativně vládnout, není ale zárukou autenticity a humanity. Kapp se vůbec nezabývá tím, jak by se člověk v jeho výchovném, patriarchálním, společenskou harmonii předstírajícím státu vnímal nebo jaké možnosti stát má ho takto vychovávat.

Abychom Kappovi nekřivdili. Výchova se v 19. století začala pojímat jako funkce společnosti, tedy pozorovat i ze sociálního a politického úhlu pohledu. V době, kdy zaváděním povinného školství začal stát přebírat zodpovědnost za výchovu, se perspektiva zúžila na otázku, co očekává stát od dorůstajících (Rezension, 1833, s. 444). Jednalo se o překonání vlivu církve na výchovu, ale i o potlačení partikulárních zájmů jednotlivých společenských sil a obranu proti vlivu různých sociálních hnutí. Pojem „státní pedagogika“, dnes poněkud matoucí, se tehdy používal.

### Herbartovo pojetí výchovy autonomní osobnosti

Pokud chceme porozumět Herbartovi (1776–1841), je vhodné začít u Kanta (1724–1804) a jeho slavné definice osvícenství z roku 1784. Kant říká, že *osvícenství je vykročení člověka z jeho jím samým zaviněné nesvéprávnosti. Nesvéprávnost je neschopnost používat svého rozumu, aniž bychom byli vedeni někým jiným* (Kant 1784, s. 381). Tato nesvéprávnost je zaviněná leností a zbabělostí. Takovýto člověk zůstává celý život nedospělým. Herbart (1843, s. 241–242) v podstatě jen opakuje stejné myšlenky. Pak následuje andragogy často citované a kritizované vyjádření: *u takovýchto lidí nikdy výchova neskončila. Překračování meze pedagogiky k andragogice zasluhuje výtku. Tím by vznikla všeobecná nesvéprávnost. Zde je vyjádřen názor osvícenské pedagogiky, účelem výchovy je autonomní osobnost již nepotřebující výchovu výchova by byla tyranii, kdyby nevedla ke svobodě, říká již ve svých raných spisech Herbart (1964, s. 49, původně 1797). Výchova jako určování někým druhým nemůže zaručit svůj cíl, tedy sebeurčení: *Toto povznesení k sebevědomé osobnosti musí bezesporu proběhnout v mysli vychovávaného a může být vykonáno pouze skrze jeho vlastní činnost, bylo by nesmyslné vycházet z toho, že vychovatel má sílu charakterové vlastnosti do duše někoho druhého vlévat. Mravnost přikazuje sama sobě* (Herbart 1997, s. 49, s. 62, původně 1804)<sup>1</sup>. Moralita se dá jenom výchovou rozvíjet, ne vychovávanému naroubovat. Tím ovšem Herbart netvrdí, že se jedinec v dospělém věku nemůže dále rozvíjet a učit.*

Herbart pro zdůvodnění hranic výchovy charakteru nepoužívá pouze filozofickou, ale i psychologickou a sociologickou argumentaci. Pedagogika nesmí podle něho předpokládat neomezenou formovatelnost člověka pomocí výchovy.

<sup>1</sup> Méně filozoficky se vyjádřil Humboldt: *Žák dozrál, když se toho od druhých naučil tolik, že je ve stavu učit se sám* (Humboldt 1964, s. 190, původně 1809).

Tomu brání individualita každé osobnosti a mimopedagogické vlivy na její rozvoj. U dospělých působí další faktor: *Nitro dospělého se v neustávajícím procesu zpevňuje a stává se pro vychovatele nedosažitelné* (Herbart 1965, §4, původně 1841). Že výchovné působení není všemocné, patří k myšlenkám od Sokrata po dnešní konstruktivismus. A rostoucí tendence k sebeřízení a sebeurčení dokládá i dnešní andragogika (např. Knowles, Holton, Swanson 1998, s. 63).

Poněkud složitější je situace kolem profesního vzdělávání. Podle Kappa je profesní příprava nutná, aby jednotlivec mohl sloužit státu (Kapp 1841b, §3). Klasická německá pedagogika má ovšem k profesnímu vzdělávání ambivalentní vztah. Herbart, Humboldt nebo Schleiermacher (1768–1834) v profesním vzdělávání to pravé vzdělávání neviděli. Profesní vzdělávání vede k přizpůsobování se, odklání od obecného, má utilitaristický charakter, uskutečňuje společenské zájmy bez záruky individuálního rozvoje. Toto mínění se začalo pozměňovat až později, např. Kerschensteiner (1854–1932) viděl ve specializovaném vzdělávání předstupeň cesty k universálnímu.

Ještě jeden zásadní rozdíl mezi Kappem a Herbartem se dá konstatovat. Kapp viděl ve státu garanta, hybnou sílu a morální autoritu, koordinující a dohlížející veškerou výchovu. Herbart byl vůči výchovné roli státu značně skeptický: *Cesta od politiky k pedagogice je falešná* (Herbart 1964, s. 145). Výchova nemá sloužit státu a politice, protože má svůj účel sama v sobě.

### **Některé omyly dnešní andragogické diskuze týkající se Kappa**

V době vydání Platónovy nauky o výchově pracoval Kapp na prestižním gymnáziu v Soestu, jehož počátky se datují rokem 1532 a na kterém byla v roce 1788 složena vůbec první maturitní zkouška v tehdejším Prusku. Jednu dobu působil i na univerzitě ve Würzburgu a svou profesní dráhu ukončil na Polytechnickém institutu v Curychu. Tyto údaje by nebyly podstatné, pokud bychom se nesečkávali s míněním, že pojem andragogika byl potlačena z důvodu dominantního vlivu Herbartova na pedagogické myšlení té doby. Názory „obyčejného“ učitele neměly prý šanci se proti odporu Herbartova prosadit (Henry 2009, s. 317, Cabag 1999, s. 140, Caruth 2013, s. 602, Jedličková 2014, s. 8–9). Toto je přinejmenším ze dvou důvodů naprosto nesmyslné tvrzení.

Za prvé se Herbartovo učení rozšířilo v Německu, v Evropě, zvláště výrazně střední, a dočasně v USA, až po jeho úmrtí. V době, o které mluvíme, existovalo mnoho pedagogických směrů – pedagogika orientovaná na filozofii Kanta, Fichteho nebo Hegela, pedagogika Schleiermachera nebo von Humboldta nebo empirická pedagogika. Herbartovi názory nebyly v žádném případě hlasem celé pedagogiky. Herbart se navíc Kappem fakticky nezabýval, v jeho rozsáhlém díle najdeme jen několik poznámek, týkajících se Kappa nebo andragogiky.

Za druhé nebyl profesor gymnázia v nějaké bezvýznamné pozici. Mluvíme o době, kdy gymnázium, regulující přístup na vysoké školy, navštěvovalo asi 1% procento populace. Gymnaziální učitel mohl být členem různých učených

společností, těšil se všeobecné vážnosti, měl materiální jistotu včetně státní penze, byl lépe placený než ostatní učitelé a nemusel vyučovat tolik hodin. Především byla tehdy cesta od učitelství k vysokoškolské profesuře zcela běžná. I takové celebrity jako Kant (1724–1804) nebo Hegel (1770–1831) působili na počátku své kariéry jako vychovatelé, domácí a gymnaziální učitelé. Nakonec i Herbart pracoval v letech 1797–1800 jako domácí učitel. Navíc, Kapp dle našich poznatků vydal nejméně osm knih a další kratší publikace (viz soupis literatury). Jeho díla byla recenzována, většinou kladně, a diskutována, ještě v roce 1909 na něj odkazuje pražský profesor pedagogiky Willmann (s. 70)<sup>2</sup>. Nicotnému učiteli by také těžko pruský král Friedrich Vilhelm III. s „největší milostivostí“ (*allergnädigst*) propůjčil Zlatou medaili pro vědu a umění za *Aristotelovu státní pedagogiku* (Personal-Chronik 1838, s. 528).

Další rozšířený názor je, že po tvrdé Herbartově kritice upadl pojem andragogika na dlouhá desetiletí, resp. skoro na století, v zapomnění. Ani to není přesné. Na andragogiku odkazuje např. v roce 1846 profesor filozofie Thaulow (1846, s. 209). Ve stejném roce ji zmiňuje vlivný Mager (1846, s. 19; autor, který 1844 vůbec jako první použil pojem sociální pedagogika). Jak již bylo řečeno, přestal sám Kapp ve svém dalším díle z roku 1837 pojem andragogika používat. A nevykytuje se ani v jeho pozdějších publikacích, i když se v nich o vzdělávání dospělých, konkrétně o odborném vzdělávání, mluví (Kapp 1841a, 1841b, 1848).

## Závěr

Kapp viděl účel výchovy ve funkcionálním přizpůsobování jedince celku, především v podřízení státu. Herbart vycházel z autonomie dospělého a jeho schopnosti se rozvíjet a učit především ve vlastní režii. Samozřejmě musíme posuzovat možnost autonomie osobnosti realisticky. Již asi sto let probíhající „pedagogizace“ jako pokus řešit společenské problémy pomocí výchovy a jako snaha všech společenských institucí dospělého člověka nejen v určitých oblastech vzdělávat, ale celou jeho osobnost formovat, je nepřehlédnutelná<sup>3</sup>.

Celkově se dá konstatovat, že Kappův příspěvek k rozvoji andragogiky je mizivý. Není to ani praktická andragogika, ani věda o výchově dospělých. Jeho představy o nutnosti podřídit jedince celku, především státu, jsou mimo realitu tehdejší a hlavně dnešní doby. Vlastně neexistuje žádný důvod se Kappem v dnešní době zabývat, kromě jednoho: andragogická diskuze si vytvořila zkrácenou představu o Kappovu přínosu k andragogice. Zajímavé je, že Kapp je pravidelně uváděn

<sup>2</sup> Dohledané recenze: Stallbaum (1829), Rezension (1833a), Rezension (1833b), Herbart (1835), Hermann (1836), Rezension (1837), Rezension (1838), Noack (1844); odkazy na dílo: Thaulow (1845), Mager (1846), Ueberweg (1886), Willmann (1909).

<sup>3</sup> Srovnej Vorovka, 1929, s. 399, 400, Schelsky, 1961, s. 161, Ribolits, Zuber, 2004, Schäfer, Thompson, 2013. Z dalších autorů se dá jmenovat např. známý sociolingvista Basil Bernstein, který mluví o *a totally pedagogised society*, Ivan Illich, zástupce francouzské nové levice André Gorz nebo již dříve Antonio Gramsci.

v česky, v anglicky, ale často i polsky psané literatuře. V Německu se mu pozornost nevěnuje. Jen na okraj, německá Wikipedie heslo Alexander Kapp neobsahuje, najdeme ho pouze v anglické, ruské a albánské verzi.

## Literatura

1. Cabag R. (1999), *Non formal education: a handbook for teacher education students*, Katha Publishing Company, Quezon City, dostupné z [https://books.google.cz/books?id=N-j6VN0SFAoC&printsec=frontcover&hl=cs&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.cz/books?id=N-j6VN0SFAoC&printsec=frontcover&hl=cs&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false).
2. Caruth G.D. (2013), *Toward a Definition of Andragogy: A Grounded Theory Approach*, [in:] *International Journal of Advanced Research*, roč. 9, č. 1, dostupné z [www.journalijar.com/uploads/2013-11-30\\_225600\\_458.pdf](http://www.journalijar.com/uploads/2013-11-30_225600_458.pdf).
3. Henry G.W. (2009), *An Historical Analysis of the Development of Thinking in the Principal Writings of Malcolm Knowles*, Disertační práce, Queensland University of Technology. School of Learning and Professional Studies, dostupné z <https://books.google.cz/books?isbn=1109526024>.
4. Herbart J.F. (1797), *Kleinere Pädagogische Schriften*, Bd. 1. Hrsg. Asmus, Walter, Küpper, Düsseldorf, 1964, Původně.
5. Herbart J.F. (1804), *Über die ästhetische Darstellung der Welt als Hauptgeschäft der Erziehung*, [w:] *Systematische Pädagogik (Grundlagen der Pädagogik. Texte und Interpretationen)*, Hrsg. Benner, Dietrich, Weinheim: Beltz, 1997, S. 105–121, Původně.
6. Herbart J.F. (1835), *Rezension*, [w:] Herbart J.F., *Pädagogische Schriften in chronologischer Reihenfolge. Herausgegeben, mit Einleitung, Anmerkungen und komparativem Register versehen von o. Prof. Dr. Otto Willmann*, Zweiter Band. 2. Ausgabe, Leopold Voss, Leipzig 1880, dostupné z <https://www.yumpu.com/de/document/view/18050922/padagogische-schriften-in-chronologischer-reihenfolge/7>. Původně Göttingener Anzeiger, Nr 70.
7. Herbart J.F. (1841), *Umriss pädagogischer Vorlesungen*, [w:] Flitner W. (Hrsg), *Herbart. Pädagogisch-didaktische Schriften*, München, Düsseldorf, Küpper, 1965, S. 165–176, Původně.
8. Herbart J.F. (1843), *Der Einzelne als Gegenstand der Pflicht*, [w:] Herbart J.F., *Kleinere philosophische Schriften und Abhandlungen, nebst dessen wissenschaftlichem Nachlasse*, Bd. 3. Hrsg. Hartenstein, Gustav. Leipzig, Brockhaus, s. 241–244, dostupné: <https://books.google.cz/books?id=3B5UAAAcAAJ&pg=PA242&lpg=PA242&dq=herbart+padagogische+schriften+andragogik&source=bl&ots=w8EAKEu-Zh&sig=8YRzzmPq7rF-vHPjuJR-V6h7Zxg&hl=cs&sa=X&ved=0ahUKEwjKk-HftYzOAhWNJhoKHa8MAH8Q6AEIWzAI#v=onepage&q=herbart%20padagogische%20schriften%20andragogik&f=false>.
9. Herbart J.F. (1964), *Pädagogische Schriften. Erster Band: Kleinere pädagogische Schriften*, Asmus W. (Hrsg.). Küpper, Düsseldorf.
10. Hermann K.F. (1836), *Rezension*, [w:] *Zeitschrift für die Alterthumswissenschaft*, Hrsg. Zimmermann, Ludwig Christian. Jg. 3, Nr. 62, s. 498–504, Nr. 63, s. 506–512, Nr. 64, s. 514–520, Nr. 65, s. 522–527, Eduard Heil, Darmstadt, dostupné z <https://>

- books.google.cz/books?id=T6hDAQAIAAJ&printsec=frontcover&hl=cs&source=gsb\_ge\_summary\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false.
11. Humboldt W. von. (2010), *Der Königsberger und der Litauische Schulplan*, [w:] *Werke in fünf Bänden*, Hrsg. von Flitner, Andreas, Giel, Klaus. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt, Band 4, s. 168–195. ISBN 9783534236480. Původně 1809.
  12. Jedličková I. (2014), *Introduction to Adult Education. This study material was created in the framework of the project „Inovace studijních oborů na PdF UHK“*, No. CZ.1.07/2.2.00/28.0036, dostupné: <http://inpdf.uhk.cz/wp-content/uploads/2014/03/Introduction-to-adult-education.pdf>.
  13. Kant I. (1784), *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung*, [w:] *Berlinische Monatsschrift*. Zwölftes Stück, 4, December 1784, s. 481–494, dostupné: [http://www.rosalux.de/fileadmin/rls\\_uploads/pdfs/159\\_kant.pdf](http://www.rosalux.de/fileadmin/rls_uploads/pdfs/159_kant.pdf). Český překlad: Loužil, Jaromír. Filosofický časopis, 1993, 41, č. 3, s. 381–390.
  14. Kapp A. (1821), *Commentatio historico-paedagogica de Platonis legibus quas in Republicae de educatione tulit*, Hilpertianis, Erlangae, Částečně dostupné: [http://reader.digitale-sammlungen.de/de/fs1/object/display/bsb10237529\\_00005.html](http://reader.digitale-sammlungen.de/de/fs1/object/display/bsb10237529_00005.html).
  15. Kapp A. (1828), *Commentatio historico-paedagogica de Platonis re gymnastica*, Schulz, Hammona, Částečně dostupné: [http://reader.digitale-sammlungen.de/de/fs1/object/display/bsb10216209\\_00005.html](http://reader.digitale-sammlungen.de/de/fs1/object/display/bsb10216209_00005.html).
  16. Kapp A. (1833), *Platon's Erziehungslehre als Pädagogik für die Einzelnen und als Staatspädagogik oder desssen praktische Philosophie. Aus den Quellen dargestellt*, Ferdinand Esmann, Minden und Leipzig, dostupné: [https://books.google.cz/books?id=QksTAAAAQAAJ&printsec=frontcover&hl=cs&source=gsb\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.cz/books?id=QksTAAAAQAAJ&printsec=frontcover&hl=cs&source=gsb_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false).
  17. Kapp A. (1834), *Commentatio de historia educationis et per nostram aetatem culta et in posterum colenda*, Schulz, Hammona, Částečně dostupné: [http://reader.digitale-sammlungen.de/de/fs1/object/display/bsb10687255\\_00005.html](http://reader.digitale-sammlungen.de/de/fs1/object/display/bsb10687255_00005.html).
  18. Kapp A. (1837), *Aristoteles Staatspädagogik, als Erziehungslehre für den Staat und die Einzelnen: aus den Quellen dargestellt*, Schulzische Buchh., Hamm, dostupné: [https://books.google.cz/books?id=2m1eAAAACAAJ&pg=PR1&lpg=PR1&dq=KAPP,+Alexander.+Aristoteles+Staatsp%C3%A4dagogik,+als+Erziehungslehre+f%C3%BCr+den+Staat+und+die+Einzelnen:+aus+den+Quellen+dargestellt.&source=bl&ots=LzaZKgH\\_Ij&sig=O4VIAIM5N5HCCwbPsBqSk1xQ\\_Jg&hl=cs&sa=X&ved=0ahUKEwjZnsyqkJvOAhVMOBQKHbQvCNIQ6AEIjAB#v=onepage&q=KAPP%2C%20Alexander.%20Aristoteles%20Staatsp%C3%A4dagogik%2C%20als%20Erziehungslehre%20f%C3%BCr%20den%20Staat%20und%20die%20Einzelnen%3A%20aus%20den%20Quellen%20dargestellt.&f=false](https://books.google.cz/books?id=2m1eAAAACAAJ&pg=PR1&lpg=PR1&dq=KAPP,+Alexander.+Aristoteles+Staatsp%C3%A4dagogik,+als+Erziehungslehre+f%C3%BCr+den+Staat+und+die+Einzelnen:+aus+den+Quellen+dargestellt.&source=bl&ots=LzaZKgH_Ij&sig=O4VIAIM5N5HCCwbPsBqSk1xQ_Jg&hl=cs&sa=X&ved=0ahUKEwjZnsyqkJvOAhVMOBQKHbQvCNIQ6AEIjAB#v=onepage&q=KAPP%2C%20Alexander.%20Aristoteles%20Staatsp%C3%A4dagogik%2C%20als%20Erziehungslehre%20f%C3%BCr%20den%20Staat%20und%20die%20Einzelnen%3A%20aus%20den%20Quellen%20dargestellt.&f=false).
  19. Kapp A. (1841a), *Die Gymnasialpädagogik im Grundrisse*, Ritter, Arnsberg, Částečně dostupné: [http://reader.digitale-sammlungen.de/de/fs1/object/display/bsb10763227\\_00207.html](http://reader.digitale-sammlungen.de/de/fs1/object/display/bsb10763227_00207.html).
  20. Kapp A. (1841b), *Einleitung der Gymnasialpädagogik*, Ritter, Arnsberg, dostupné: <https://books.google.cz/books?id=E1VLAAAACAAJ&printsec=frontcover&hl=cs#v=onepage&q&f=false>.
  21. Kapp A. (1847), *Zwei Reden, bei verschiedenen Veranlassungen in der Schule gehalten* : 1. beim Wiederanfang der Schule am 5. Jan. 2. bei der Feier des 25jährigen Direktor-Jubiläums des Herrn W.F.P. Patze am 8. Juni 1846, Nasse, Soest.

22. Kapp A. (1848), *Fragmente aus einer neuen Bearbeitung der Gymnasial-Pädagogik: mitgetheilt zur wissenschaftlichen Verständigung bei der bevorstehenden Reorganisation des gesammten und insbesondere des Gymnasial-Schulwesens*, Ritter, Arnberg, Částečně dostupné: [http://reader.digitale-sammlungen.de/de/fs1/object/context/bsb10447695\\_00005.html](http://reader.digitale-sammlungen.de/de/fs1/object/context/bsb10447695_00005.html).
23. Kapp A. (1852), *Zur Förderung des deutschen Unterrichts auf der oberen Bildungsstufe der Gymnasien. Oder: Das Gymnasium nach seiner konzentrierten Bedeutung im Deutschen Unterrichte*, Kössler, Soest.
24. Knowles M.S., Holton III, Elwood F., Swanson R.A. (1998), *The Adult Learner. The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*, Sixth Edition, Burlington, MA USA, San Diego, California, USA, London UK: Elsevier.
25. Mager K.W.E. (1846), *Was ist Pädagogik?* [w:] *Pädagogische Revue. Centralorgan für Wissenschaft, Geschichte und Kunst der Haus-, Schul- und Gesellschaftserziehung*, Bd. 12, Verlag Friedrich Schulthess, Zürich, dostupné: <https://books.google.cz/books?id=G7cEAAAAQAAJ&pg=PA21&dq=poliagogik&hl=cs&sa=X&ved=0ahUKEwi4yN6A3MzNAhXEuxQKHZvNBDYQ6AEIOjAE#v=onepage&q=poliagogik&f=false>.
26. Noack L. (1844), *Rezension*, [w:] *Neue Jahrbücher für Philologie und Paedagogik oder die Bibliothek für das Schul- und Unterrichtswesen.*, Jg. 14, Bd. 41, B.G. Teubner, Leipzig, dostupné: [https://books.google.cz/books?id=bmo\\_AAAAYAAJ&pg=PA293&lpg=PA293&dq=kapp+berufsbildung&source=bl&ots=wzyQRSbF\\_m&sig=s\\_X87rnW1eMgB0wh5Mi4MS0POFY&hl=cs&sa=X&ved=0ahUKEwiSnNzJ9Z3OAhUKkRQKHVCdB04Q6AEIPTAG#v=onepage&q=kapp%20&f=false](https://books.google.cz/books?id=bmo_AAAAYAAJ&pg=PA293&lpg=PA293&dq=kapp+berufsbildung&source=bl&ots=wzyQRSbF_m&sig=s_X87rnW1eMgB0wh5Mi4MS0POFY&hl=cs&sa=X&ved=0ahUKEwiSnNzJ9Z3OAhUKkRQKHVCdB04Q6AEIPTAG#v=onepage&q=kapp%20&f=false).
27. Personal-Chronik und Miscellen (1838), [w:] *Zeitschrift für Altertumswissenschaft*, Jg. V, Nr. 64, Darmstadt: Eduard Heil, dostupné: [https://books.google.cz/books?id=npRMAAAAMAAJ&pg=PA80&lpg=PA80&dq=kapp+gymnasium+soest&source=bl&ots=bIFPe0aTlu&sig=-\\_VARkUvBODOY32q93lmSA2aXYw&hl=cs&sa=X&ved=0ahUKEWjYybPJ46zOAhUH7BQKHYZ4D9kQ6AEIMDAE#v=onepage&q=kapp%20gymnasium%20soest&f=false](https://books.google.cz/books?id=npRMAAAAMAAJ&pg=PA80&lpg=PA80&dq=kapp+gymnasium+soest&source=bl&ots=bIFPe0aTlu&sig=-_VARkUvBODOY32q93lmSA2aXYw&hl=cs&sa=X&ved=0ahUKEWjYybPJ46zOAhUH7BQKHYZ4D9kQ6AEIMDAE#v=onepage&q=kapp%20gymnasium%20soest&f=false).
28. Reischmann J. (2004), *Andragogy. History, Meaning, Context, Function*, Internet-publication, dostupné: <http://www.andragogy.net>. Version Sept. 9.
29. Rezension (1833a), [w:] *Neues allgemeines Repertorium der neuesten in- und ausländischen Literatur für 1833*, red. Pölit, Karl Heinrich Ludwig. Dritter Band, Leipzig: Carl Cnobloch, s. 441–445, dostupné: <https://books.google.cz/books?id=3gIFAAAQAAJ&pg=PA440&lpg=PA440&dq=neues+allgemeines+repertorium+der+neueste+dritter+band+1833&source=bl&ots=8uacbnjN5k&sig=Vv2ppHIqAfUG79DiC18VCtPEec&hl=cs&sa=X&ved=0ahUKEwimvbeqhpvOAhUCuhQKHbDICzM4ChDoAQgaMAA#v=onepage&q=neues%20allgemeines%20repertorium%20der%20neueste%20dritter%20band%201833&f=false>.
30. Rezension (1833b), [w:] *Neues allgemeines Repertorium der neuesten in- und ausländischen Literatur für 1833*, red. Pölit, Karl Heinrich Ludwig. Dritter Band, Leipzig: Carl Cnobloch, s. 445–447, dostupné: <https://books.google.cz/books?id=3gIFAAAQAAJ&pg=PA440&lpg=PA440&dq=neues+allgemeines+repertorium+der+neueste+dritter+band+1833&source=bl&ots=8uacbnjN5k&sig=Vv2ppHIqAfUG79DiC18VCtPEec&hl=cs&sa=X&ved=0ahUKEwimvbeqhpvOAhUCuhQKHbDICzM4ChDoAQgaMAA#v=onepage&q=neues%20allgemeines%20repertorium%20der%20neueste%20dritter%20band%201833&f=false>.



31. Rezension (1837), [w:] *Jahrbücher der Geschichte und Politik*, Jg. 10, II. Band., Hinrichs, Leipzig, s. 363–367, dostupné: <https://books.google.cz/books?id=YN5fA AAaCAAJ&pg=PA363&lpg=PA363&dq=kapp+aristoteles+staatsp%C3%A4dagogik&source=bl&ots=WoPIM-R1uN&sig=XzMGYoyUla5FQom1CwEILXRBbtM&hl=cs&sa=X&ved=0ahUKEwiLxP2bp4nOAhVLL8AKHc13D9Q4HhDoAQhHMAc#v=onepage&q=kapp%20aristoteles%20staatsp%C3%A4dagogik&f=false>.
32. Rezension (1838), [w:] *Allgemeine Zeitung*, Augsburg, Nr. 222, 10.8. 1838, s. 1965, dostupné: <https://books.google.cz/books?id=JKIHAQAIAAJ&pg=PA1776-IA7&lpg=PA1776-IA7&dq=alexander+kapp+aristoteles&source=bl&ots=FuhqJiTxK&sig=B1sjXqO2ChI9njavJY7YZrCYMrQ&hl=cs&sa=X&ved=0ahUKEwizMbhLY7OAhWG1hQKHfVnDgo4HhDoAQhGMAY#v=onepage&q=alexander%20kapp%20aristoteles&f=false>
33. Ribolits E., Zuber J. (2004), *Pädagogisierung. Die Kunst, Menschen mittels Lernen immer dümmer zu machen!* [w:] Schulheft. 29. Jahrgang, Innsbruck-Wien-München-Bozen: Studienverlag, dostupné: <http://www.schulheft.at/fileadmin/1PDF/schulheft-116.pdf>.
34. Schäfer A., Thompson Ch. (Hrsg). (2013), *Pädagogisierung*, Halle: Martin-Luther-Universität, dostupné: [http://www.pedocs.de/frontdoor.php?source\\_opus=7722](http://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=7722).
35. Schelsky H. (1961), *Anpassung oder Widerstand. Soziologische Bedenken zur Schulreform*, Quelle&Meyer, Heidelberg.
36. Siljander P., Sutinen A. (2012), *Inroduction*, [w:] *Theories of Bildung and Growth. Connections and Controversies Between Continental Educational Thinking and American Pragmatism*, Bosten, Rotterdam, Taipei: Sense Publishers, s. 1–18, dostupné: <https://www.sensepublishers.com/media/1395-theories-of-bildung-and.pdf>. zde s. 2. Celá publikace dostupná z <http://link.springer.com/book/10.1007/978-94-6209-031-6>.
37. Stallbaum J.G. (1829), *Kleine Schrifte über Platon*, [w:] *Neue Jahrbücher für Phillogie und Pädagogik*, 4. Jg., 3. Bd., 1. Heft. Leipzig: B.G. Teuber, s. 178–191, dostupné: <https://books.google.cz/books?id=MLtNAAAaCAAJ&pg=PA179&lpg=PA179&dq=alexander+kapp+platon&source=bl&ots=F8I3wEiK8t&sig=E-IF4hQ9hqRV4ej4LmN1z3W7Jmo&hl=cs&sa=X&ved=0ahUKEwjAhujmY7OAhXC8RQKHw9GC1M4ChDoAQgkMAI#v=onepage&q=alexander%20kapp%20platon&f=false>.
38. Thaulow G.F. (1845), *Die Erhebung der Pädagogik zur philosophischen Wissenschaft*, Verlag Veit & Comp, Berlin, dostupné: [https://books.google.cz/books?id=8cyUjgEACA AJ&printsec=frontcover&hl=cs&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.cz/books?id=8cyUjgEACA AJ&printsec=frontcover&hl=cs&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false)
39. Ueberweg F. (1886), *Grundriss der Geschichte der Philosophie*, Ernst Siegfried Mittler und Sohn, Berlin, dostupné: [https://archive.org/stream/grundrissdergesc03uebe/grundrissdergesc03uebe\\_djvu.txt](https://archive.org/stream/grundrissdergesc03uebe/grundrissdergesc03uebe_djvu.txt). [https://archive.org/stream/grundrissdergesc03uebe/grundrissdergesc03uebe\\_djvu.txt](https://archive.org/stream/grundrissdergesc03uebe/grundrissdergesc03uebe_djvu.txt).
40. Vorovka K. (1929), *Americká filosofie*, Sfinx Bohumil Janda. Škola vševědná, svaz. 24, Praha.
41. Willmann O. (1909), *Aristoteles als Pädagoge und Didaktiker*, Von Reuther& Reichhart, Berlin, dostupné: <https://archive.org/stream/aristotelesalsp00will#page/n0/mode/2up>.

### **Kapp i Herbart. Dwie koncepcje wychowania i ich recepcja w literaturze andragogicznej**

**Słowa kluczowe:** andragogika, pedagogika, edukacja państwowa, pedagogizacja, autonomiczna osobowość, oświecenie.

**Streszczenie:** Bez wątplenia Alexander Kapp był pierwszym, który w roku 1833 użył terminu andragogika. Jednak panuje przekonanie, że jego ówczesny wysiłek promowania idei kształcenia dorosłych pozostawał w cieniu obowiązujących wtedy powszechnie idei Herbart, który odmawiał dorosłym przywileju kształcenia. Dokładniejsze analizy wątków kilku współcześnie toczonych dyskusji andragogicznych wskazują jednak, że opinie Kappa i Herbart w tym zakresie wydają się być zniekształcane. W artykule podjęto trud dogłębnej analizy poglądów obu autorów w kontekście historyczno-społecznych uwarunkowań, w jakich powstawały. W artykule autor stara się wykazać, że poglądy Kappa nie dotyczyły andragogiki ani edukacji i edukacji dorosłych, ale „pedagogiki państwowej“, której efektem miało być kształcenie posłusznego obywatela. Herbart z kolei był przekonany, że autonomiczna osobowość, która stanowi naturalną właściwość człowieka, umożliwia kształtowanie siebie w sferze moralnej.

### **Kapp and Herbart Two concepts of education and their reception in the literature on andragogy**

**Key words:** andragogy, pedagogy, state pedagogy, pedagogization, adult education, autonomy of personality, enlightenment.

**Abstract:** Demonstrably, Alexander Kapp was the first to use the concept of andragogy in 1833. However, there is a prevailing belief that his efforts were thwarted by influential Herbart, who refused to treat adults as subjects of education. At a closer look, a number of statements of the andragogical discussion appear to be a distortion of both the Kapp's and Herbart's opinions. Therefore, it is necessary to present the ideas of these two authors less superficially, taking into account the understanding of education of that time, as well as the historical and social context, in which it was developed. The paper will show that rather than andragogy or learning and adult education, Kapp advocates “state pedagogy” and an education designed to create obedient citizens. On the contrary, Herbart believes in an autonomous personality who, in the moral area, should shape himself or herself.

Dane do korespondencji

**Milan Beneš, doc. Dr.**

Univerzita Jana Amose Komenského Praha

Katedra andragogiky

benes.milan@ujak.cz

## **SPRAWOZDANIA**

### **SPRAWOZDANIE Z III OGÓLNOPOLSKIEGO ZJAZDU ANDRAGOGICZNEGO: *DOROŚLI W EDUKACJI. NOWE KONTEKSTY, ODMIENNE PERSPEKTYWY, INNOWACYJNE ROZWIĄZANIA* (Warszawa, 12–13 czerwca 2016 r.)<sup>4</sup>**

W czerwcu 2016 roku Uniwersytet Warszawski miał zaszczyt gościć uczestników III Ogólnopolskiego Zjazdu Andragogicznego. Organizatorzy Zjazdu – Akademickie Towarzystwo Andragogiczne oraz Katedra Edukacji Ustawicznej i Andragogiki Wydziału Pedagogicznego UW – zaprosili uczestników Zjazdu do dyskusji o różnorodnych kontekstach edukacji dorosłych, partycypacji osób dorosłych w edukacji, najlepszych rozwiązaniach dydaktyczno-metodycznych. Zaproponowali zarówno podjęcie refleksji teoretycznej, jak też zaprezentowanie wyników badań oraz nowoczesnych metod kształcenia dorosłych. Zaproszenie na Zjazd przyjęło 119 osób reprezentujących 19 uniwersytetów oraz 13 szkół wyższych w Polsce oraz 6 szkół wyższych z zagranicy, a także 7 instytucji/organizacji/fundacji prowadzących zajęcia edukacyjne dla osób dorosłych. Zaproszenie przyjęli również profesorowie Uniwersytetu Warszawskiego reprezentujący inne dyscypliny naukowe. Podczas dwóch dni Zjazdu wygłoszonych zostało 80 referatów oraz zaprezentowane zostały działania edukacyjne podejmowane przez 7 organizacji.

Gości powitała dr hab. Ewa Skibińska – kierownik Katedry Edukacji Ustawicznej i Andragogiki Wydziału Pedagogicznego UW. Zjazd otworzyła prof. dr hab. Anna Wilkomirska – dziekan Wydziału Pedagogicznego UW. W imieniu Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego głos zabrała dr hab. Hanna Solarczyk-Szwec, prof. UMK – prezes ATA oraz prof. dr hab. Józef Półturzycki – honorowy prezes ATA.

Pierwszą sesję plenarną moderowali: prof. zw. dr hab. Józef Kargul z Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu oraz dr hab. Agnieszka Stopińska-Pająk, prof. WSB z Wyższej Szkoły Biznesu w Dąbrowie Górniczej. Tematyka sesji poświęcona była interpretacji podstawowych problemów andragogiki w kontekście

---

<sup>4</sup> Przedruk z „Rocznika Andragogicznego 2017.

innych dyscyplin naukowych. Do wygłoszenia referatów w tej części Zjazdu zaproszono czworo profesorów Uniwersytetu Warszawskiego, reprezentujących różne wydziały, którzy w swoich wystąpieniach przedstawiali zagadnienia właściwe andragogice w ujęciu własnej dyscypliny naukowej.

Sesję otworzyła dr hab. Agnieszka Stopińska-Pajak, prof. WSB, przypominając w swoim wystąpieniu wyzwania, przed jakimi stoją andragodzy w ponowoczesnym świecie. Zwróciła uwagę na konsekwencje, jakie dla praktyki badawczej i refleksji teoretycznej wynikają z zarysowanej sytuacji. Formułując szereg pytań, istotnych dla dyskusji toczonych podczas Zjazdu, nad pozycją i rodzajami aktywności dorosłych w obszarze edukacji podkreśliła jednocześnie ważność i aktualność toczącego się w tym obszarze dyskursu.

Pierwszy referat pt. *Seksualność Polaków w cyklu życia. Konteksty andragogiczne* wygłosił prof. zw. dr hab. Zbigniew Izdebski z Wydziału Pedagogicznego UW. Autor, wykorzystując wyniki badań własnych nad zachowaniami seksualnymi dorosłych Polaków, zwrócił uwagę na niedoceniany w edukacji dorosłych kontekst cielesności. Przypomnił, że sfera zachowań intymnych podlega również formacji na drodze edukacyjnej, trwa przez całe życie oraz stanowi ważny dla człowieka obszar poznawania siebie i innych. Intencją autora było zwrócenie uwagi andragogów na fakt, że postawy wobec własnej seksualności stanowią część wyzwań rozwojowych w biegu całego życia człowieka.

Następnie o wygłoszenie referatu pt. *Młodość i starość w kulturze. Między konfrontacją, dyskryminacją a szacunkiem* poproszony został dr hab. Wojciech Pawlik, prof. UW z Instytutu Stosowanych Nauk Społecznych. Poruszając zagadnienie zróżnicowanej recepcji wzorców kulturowych młodości i starości, autor ilustrował tezy swojego wystąpienia wynikami zarówno niedawno zakończonych badań, jak też tych, które zostały przeprowadzone wcześniej. Prezentując porównawczo zmieniające się ujęcie zestawionych w tytule wystąpienia okresów życia, wskazywał na czynniki, które doprowadzają do przemiany kryteriów oceny danego wzorca przez różne grupy dorosłych w poszczególnych okresach ich życia.

Kolejne wystąpienie *Szkola na całe życie – Grundtvig i jego koncepcja edukacji dorosłych*, które wygłosiła dr hab. Grażyna Szelągowska, prof. UW z Wydziału Nauk Historycznych, poświęcone było przypomnieniu historycznych uwarunkowań formowania przez Grundtviga jego wizji edukacji dorosłych. Szczególnie cennym było przypomnienie przez autorkę wystąpienia form organizacji pierwszych duńskich uniwersytetów ludowych, w tym podkreślenie, wydaje się zapomnianej, formuły wspólnotowej tworzonej przedsięwzięć, której spoiwem, oprócz podzielanej wizji społecznej, był związek ekonomiczny.

Pierwszą sesję plenarną zamykało wystąpienie dr hab. Urszuli Sztandar-Sztanderskiej, prof. UW z Wydziału Nauk Ekonomicznych pt. *Edukacja dorosłych w perspektywie ekonomii*. W swoim wystąpieniu autorka omówiła ekonomiczny kontekst procesu edukacji oraz zwróciła uwagę na interpretację pojęcia „wykształcenie” w kontekście ekonomicznym, którego konsekwencją jest zróżnicowanie pozycji człowieka dorosłego na rynku pracy. Przypominając założenia, jakie do

opisu zjawisk kulturowych i społecznych stosują nauki ekonomiczne, zachęcała, aby ogląd zjawiska, jakim jest aktywność edukacyjna dorosłych, andragodzy formułowali również w kontekście dobra materialnego, często ujmowanego negatywnie, a stanowiącego istotny czynnik determinujący inwestycję w rozwój własny.

Po zakończeniu sesji plenarnej, w pierwszym dniu Zjazdu, kontynuowano obrady w czterech sekcjach, a także zaproszono uczestników do wypowiedzi przy tzw. stolikach dyskusyjnych.

W sekcji pierwszej (*Dorośli w sytuacji poradniczej*) moderatorami były prof. zw. dr hab. Alicja Kargulowa z Dolnośląskiej Szkoły Wyższej oraz dr hab. Małgorzata Rosalska z Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu. Wystąpienia w sekcji poradniczej można uporządkować w trzy główne grupy tematyczne. Pierwsza grupa referatów skoncentrowana była na ukazaniu wpływu współczesnych zmian na poradnictwo zawodowe, druga grupa odnosiła się do wpływu czytanej lektury na czytelników, trzecia zaś skupiała wypowiedzi dotyczące znaczenia kompetencji.

Prof. dr hab. Alicja Kargulowa (*Pacjent, klient, homo consultans – perspektywa andragogiczna*) stwierdziła, że wraz ze zmianami kulturowymi zmienia się sens pomocy świadczonej przez doradców zawodu. O ile w modernistycznym poradnictwie pacjent i klient poszukiwali porad, o tyle obecnie w okresie postmodernistycznym homo consultans – jako uczestnik popkultury jest atakowany poradami.

Wątek zmian w perspektywie andragogicznej kontynuowała dr hab. Alicja Czerkawska – prof. DSW (*Oblicza dorosłości ujawnione w sytuacji poradniczej*), która uznała, że pojęcie dorosłości obecnie stanowi duże wyzwanie dla doradców. Problemy wynikają nie tylko z trudności w zdefiniowaniu tego pojęcia, ale i w określeniu kiedy się ją osiąga. Mówczyni skoncentrowała się na omówieniu kwestii dotyczącej tego, jak osoby dorosłe w sytuacji poradniczej opowiadają o radzeniu sobie z tą niejednoznacznością, na jakie trudności napotykają, co w sobie odkrywają i w jaki sposób współpracują z doradcą?

Kwestię tę poruszyła także dr Magdalena Barańska z UAM (*Doradca zawodowy czyli kto? – przewodnik, inspirator, mentor, asystent czy terapeuta*), która zwróciła uwagę, że grono odbiorców usług doradczych poszerza się, zadania doradcy też ulegają zmianom, stają się coraz bardziej interdyscyplinarne. Jego rola zmienia się, staje się on towarzyszem, inspiratorem, przewodnikiem, coachem, terapeutą. Mgr Elwira Litaszewska z UAM (*Edukacyjny wymiar procesu (pre)inkubacji*) zaś ukazała edukacyjny wymiar procesu (pre)inkubacji. Jak dowodził dr Milan Chmura (*Poradnictwo zawodowe w kontekście współczesnego rynku pracy*) z Ostravská Univerzita również doradcy w Czechach stają przed podobnymi problemami, które wynikają m.in. ze specyfiki współczesnego rynku pracy.

Druga grupa wystąpień skoncentrowana była wokół wzrostu popularności poradników i wpływu tego typu lektury na czytelnika. Dr hab. Edyta Zierkiewicz – prof. UW r („...poradnik pomógł mi porządkować własne życie”. *Analiza znaczeń przypisywanych lekturze poradników przez ich czytelników*) zaprezentowała wyniki

badań, przeprowadzonych wśród młodych dorosłych, dotyczących edukacyjnego wpływu czytanych przez nich poradników, a dr Ewa Dębska z UW (*Presja blasku – czyli spektakularna kariera w przekazie prasowym*) podzieliła się refleksją na temat wpływu treści ukrytych w przekazach prasowych na podejmowanie decyzji przez odbiorcę tego typu lektury, dotyczącej drogi edukacyjno-zawodowej. Następnie prelegentka przedstawiła własną propozycję ujęcia ukazanych wzorów udanego życia w formę spektakularnej kariery.

W trzeciej grupie tematycznej wystąpień dr hab. Małgorzata Rosalska z UAM (*Kompetencja wyróżniająca jako element projektów kariery uczących się dorosłych*) zaprezentowała wyniki badań dotyczących opinii na temat znaczenia kompetencji wyróżniającej w projektach kariery studentów studiów pierwszego i drugiego stopnia oraz studiów podyplomowych, a także ukazała sposób postrzegania przez uczestników badań relacji między kompetencją wyróżniającą a kompetencjami bazowymi i zawodowymi. Wątek znaczenia kompetencji podjęła również dr Joanna Szłapińska z UAM (*Kompetencje współczesnych menedżerów w zakresie zarządzania zasobami ludzkimi*). Prelegentka przedstawiła wyniki badań dotyczące postrzegania kluczowych kompetencji menedżerskich potrzebnych do zarządzania zasobami ludzkimi oraz znaczenia, jakie przypisują im pracownicy i menedżerowie.

W sekcji drugiej (*Dorośli wobec własnej biografii*) moderatorami były dr hab. Elżbieta Dubas – profesor Uniwersytetu Łódzkiego oraz dr Monika Sulik z Uniwersytetu Śląskiego. O biograficzności mówiono w kontekstach takich jak: uczenie się, praca, różne sytuacje graniczne oraz projekty badawcze. Dr hab. Elżbieta Dubas – prof. UŁ (*Uczenie się z własnej biografii jako przykład podmiotowej perspektywy wobec dorosłości, rozwoju i uczenia się*) mówiła o ujmowaniu biograficzności w kontekście edukacyjnym. Prelegentka zaznaczyła, że uczenie się z własnej biografii, ujęte w ramy biograficznego uczenia się, można traktować zarówno systemowo, jak i podmiotowo. W perspektywie osobowej szczególnie ujawnia się dorosłość jednostki, sposób doświadczania przez nią własnego rozwoju i własnej podmiotowości w procesie uczenia się. O biografii mówił również dr Krzysztof Czykier z UwB (*W kierunku wewnątrzsterowności. Narracje biograficzne w pedagogice*), który przekonywał, że metoda biograficzna, analiza i interpretacja wyborów oraz określenie środowiska niewidzialnego sprzyjają dążeniu przez jednostkę ku wewnątrzsterowności, nabywaniu samoświadomości oraz uczeniu się z biografii.

O biograficznych zmaganiach w kontekście pracy mówiły dr hab. Ewa Kurantowicz z DSW i prof. Agnieszka Bron z Uniwersytetu w Sztokholmie (*Biograficzne zmagania z zatrudnialnością. Doświadczenia nietradycyjnych studentów i absolwentów szkół wyższych (EMPLOY)*). Prelegentki jako kategorię podstawową, wykorzystywaną w badaniach, uczyniły „zatrudnialność” oraz „wzrost zatrudnialności”. Mówczyńie zaprezentowały wyniki badań dotyczących doświadczeń związanych z zatrudnialnością studentów nietradycyjnych i absolwentów szkół wyższych, przygotowujących się do wejścia na rynek pracy lub mających już pierwsze doświadczenia w tym zakresie.

Dr Monika Sulik z UŚ (*Macierzyństwo w kontekście sytuacji granicznych – andragogiczne konfrontacje*) zwróciła uwagę na sytuacje graniczne (w rozumieniu Karla Jaspersa) w biografii człowieka. Odniosła się do sytuacji: historycznej określoności, walki, winy, cierpienia i śmierci. Na podstawie badań biograficznych macierzyństwo skonfrontowała z tego typu sytuacjami granicznymi.

Temat biografii w kontekście realizowanych projektów badawczych pojawił się w pięciu wystąpieniach. Dr Emilia Mazurek z PWr (*Linie życia w badaniach nad biograficznymi uwarunkowaniami decyzji o podjęciu studiów doktoranckich na uczelni technicznej*) przedstawiła założenia projektu badawczego, którego celem była analiza biograficznych uwarunkowań decyzji o podjęciu studiów doktoranckich (a tym samym roli nauczyciela akademickiego) przez inżynierów. Przedmiotem rozważań autorki były linie życia badanych doktorantów (ich wymiar temporalny, wizualny i treściowy). Badania własne dotyczące rekonstrukcji podmiotowych biografii zawodowych z perspektywy całościowego uczenia się przedstawił mgr Paweł Czyszczak z UG (*Biografie zawodowe z perspektywy całościowego uczenia się. Edukacyjne znaczenie pracy rekonstruowane w narracjach o życiu zawodowym*). W swoim wystąpieniu autor prezentował, w jaki sposób narracje poszerzają optykę postrzegania współczesnej pedagogiki pracy oraz całościowego uczenia się. Problematyka uczenia się z biografii na podstawie doświadczeń życiowych i zdarzeń krytycznych była także przedmiotem referatu mgr Katarzyny Sygulskiej z UP (*Uczenie się z biografii*). Wystąpienie autorki dotyczyło biografii osób starszych, które są ekspertami w kwestii posiadanego doświadczenia. Zdaniem autorki, narracje seniorów ukazują doświadczenia życiowe, zdarzenia krytyczne oraz sposoby radzenia sobie z nimi – stanowiąc źródło wiedzy dla osób młodych.

Natomiast mgr Przemysław Szczygieł z UG (*O uczeniu się buntowników – fragment badania empirycznego*) zaprezentował rezultaty analizy fragmentu materiału empirycznego z badań dotyczących problematyki uczenia się osób dorosłych w kontekście buntu (uczestnictwa w protestach). Odwołując się do teorii społecznego uczenia się i teorii socjalizacji, autor wyodrębnił wspólne elementy wypowiedzi takie jak mechanizmy uczenia się, ramy uczenia się oraz elementy różnicujące – opisy treści jednostkowego uczenia się. Wskazał na problematyczność uczenia się i konfrontację z występującymi w teorii podziałami dychotomicznymi, które dotychczas dominowały w opisie problematyki uczenia się.

Wystąpienie mgr Kamili Stępień-Rejszel z UG (*Całościowe uczenie się w kontekście interpretacji kategorii „społeczeństwa uczącego się” na przykładzie analizy wywiadu narracyjnego – studium przypadku*) miało na celu zaprezentowanie idei całościowego uczenia się w połączeniu z pojęciem „społeczeństwa uczącego się” na przykładzie analizy przypadku z prowadzonych badań jakościowych oraz podjęcie refleksji nad współczesną interpretacją kategorii całościowego uczenia się. Autorka referatu ukazała, że w kontekście różnych teorii i koncepcji badawczych procesowi uczenia się nadawany jest nowy sens i wyznaczane nowe cele. Złożoność tego procesu i trudność w interpretacji wymaga stawiania pytań o reinterpretację całościowego uczenia się, które staje się istotnym składnikiem społeczeństwa uczącego się.

W sekcji trzeciej (*Andragogiczne koncepcje, ujęcia, stanowiska*) ogłoszono dziewięć referatów. Moderatorami w tej sekcji byli doc. PhDr., CSc Josef Malach z Uniwersytetu Ostrawskiego i dr hab. Alicja JurgielAleksander, prof. UG, która też rozpoczęła obrady, wygłaszając referat pod tytułem *Koncepcje uczenia się a odpowiedzialność za siebie i świat w dyskursie andragogicznym*. Prelegentka w swoim wystąpieniu przedstawiła analizę języków opisu uczenia się, które funkcjonują we współczesnych badaniach andragogicznych. Traktując uczenie się jako proces o ogromnym znaczeniu dla jakości życia społecznego i kulturowego, pokreśliła ważność i aktualność swoich dociekań.

Po tym wystąpieniu referat pt. *Zastosowanie podejścia andragogicznego do rozwiązania problemu jakości nauczania i uczenia się w szkolnictwie wyższym*, wpisujący się w dyskusję o dydaktyce szkoły wyższej, wygłosił drugi z moderatorów. Prelegent pokreślił, że studenci są osobami dorosłymi, dlatego w całym procesie dydaktycznym (już na poziomie tworzenia programów) powinno się jak najszerzej wykorzystywać dorobek andragogiki.

W następnym referacie dr hab. Zofia Szarota, prof. UP poruszyła temat autoedukacji w dorosłości. W swojej wypowiedzi, noszącej tytuł *Uczenie się pomimo uczenia się, aby... O indywidualnych doświadczeniach organizacji procesu (auto)edukacji w dorosłości*, przedstawiła założenia prowadzonych przez siebie badań na temat uczenia się pozaformalnego i nieformalnego osób w wieku 45–55 lat. Autorka zaprezentowała również wyniki badań, które dotyczyły uwarunkowań aktywności edukacyjnej, miejsc i sposobów jej realizacji oraz specyficznych trudności, z jakimi borykają się dorośli w procesie uczenia się.

Tę część obrad sekcji zamykało wystąpienie dr. Krzysztofa Pierścieniaka (UW), który w referacie pod tytułem *Czy dorośli rzeczywiście uczą się przez całe życie?* zawarł swoje rozważania dotyczące procesów uczenia się w okresie dorosłości. W kręgu jego zainteresowań pojawiły się takie zagadnienia, jak: czynniki różnicujące uczenie się w różnych etapach dorosłości, definiowanie uczenia się czy efektywność procesu wspierania dorosłych w uczeniu się.

Po krótkiej przerwie kawowej uczestnicy obrad wrócili do sali i wysłuchali referatu pt. *Kapitał emocjonalny w kontekście całościowego uczenia się. Możliwości i ograniczenia jego rozwoju* autorstwa dr Renaty Góralskiej (UŁ). Autorka przedstawiła sposoby definiowania tego pojęcia oraz ukazała, w jaki sposób wpływają one na praktyczne możliwości budowania kapitału emocjonalnego osób dorosłych.

Następny referat wygłosili dr Anna Gutowska, dr Marcin Muszyński i dr Wojciech Świtalski z Uniwersytetu Łódzkiego. W wystąpieniu *O niektórych mniej popularnych teoriach uczenia się i ich znaczeniu dla andragogiki* prelegenci zaprezentowali – jak sami twierdzą – mniej popularne ujęcia procesu uczenia się. Przedstawili więc zarówno ramy teoretyczne wybranych przez siebie koncepcji, jak i ich praktyczne implikacje.

Następny referat został ogłoszony przez gości zagranicznych: *Analiza myślenia andragogicznego w Czechach po roku 1989*. Prelegenci Assoc. prof. dr Jaroslav



Veteška, Ph.D (Uniwersytet Karola w Pradze) i Ing. Jindřich Kolek (Academy of performing arts in Prague) przedstawili interesujące wyniki swojej analizy, która dotyczyła rozwoju myśli andragogicznej i teorii edukacji dorosłych w Republice Czeskiej. Skoncentrowali się na okresie po 1989 roku i omówili funkcjonujące w tym czasie nurty, szkoły i tendencje oraz obecnie dominujące podejścia.

Także kolejny referat, przedostatni w tej sesji, wygłosił gość zagraniczny, PhDr. et Mgr Jiří Pavlů (UO), który w wystąpieniu pod tytułem *Aktywność w starszym wieku dla lepszej jakości życia* poruszył problematykę gerontologiczną. Z uwagi na wydłużające się życie ludzkie, jak stwierdził, coraz pilniejsze stają się dociekania, co może poprawić jakość tego życia w okresie późnej dorosłości. Prelegent skupił się na szeroko rozumianej aktywności, starając się odpowiedzieć na pytanie: jaka aktywność najlepiej wpływa na podwyższanie jakości życia, a jaka może tę jakość obniżyć?

Obrady sekcji trzeciej zakończyło wystąpienie dr Doroty Gierszewski (UJ), która w referacie pod tytułem *Service Learning jako partycypacyjne uczenie się dorosłych w środowisku lokalnym* omówiła koncepcję Service Learningu. W myśl tej koncepcji uczenie się przez doświadczenie i zaangażowanie w działalność na rzecz społeczności lokalnej może być efektywnym sposobem budowania zaangażowania społecznego i demokracji.

Tematyka referatów w sekcji czwartej (*Dorośli wobec uczenia się własnego i innych*) skoncentrowana została wokół problematyki uczenia się własnego oraz innych w zmieniającej się rzeczywistości. Funkcję moderatorów sekcji pełnili dr hab. Jan Saran, profesor Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji w Lublinie oraz dr Dorota Ciechanowska z Wyższej Szkoły Humanistycznej Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w Szczecinie.

Jednym z motywów pojawiających w wystąpieniach było kształtowanie kompetencji osób dorosłych w różnorodnych sytuacjach edukacyjnych. Dr hab. Hanna Solarczyk-Szwec, prof. UMK (*Kompetencje społeczne na wejściu w dorosłość. Krytyczna analiza podstaw programowych IV etapu edukacyjnego*) zaprezentowała wyniki badań podstaw programowych IV etapu edukacyjnego, w kontekście odpowiedzi na trzy istotne pytania badawcze: Jakie kompetencje społeczne są zakładane w podstawach programowych? Na jakich przedmiotach się koncentrują? Jakie braki występują w podstawach programowych w zakresie rozwijania kompetencji społecznych? Autorka wykazała, iż obraz zakładanych w podstawach programowych kompetencji społecznych na etapie wkraczania w dorosłość pełen jest białych plam, przebarwień i chaosu.

Z kolei dr Anna Marianowska z UW (*Umieędzynarodowienie szkolnictwa wyższego – perspektywa studentów uczestniczących w programie Erasmus+*) podjęła aktualny i ważny problem umieędzynarodowienia uczelni wyższych. Przedstawiła wyniki badań ukazujących rozwój kompetencji miękkich mobilnych studentów, a także szanse i korzyści, które wynikają z uczestnictwa w programie Erasmus+. Problem kształtowania kompetencji osób dorosłych w aspekcie uczenia się na

błędach stał się przedmiotem referatu dr Agnieszki Domagały-Kręcioch z UP (*Nauka na błędach – niedocenione doświadczenie w edukacji uczniów dorosłych*). Autorka w wystąpieniu podkreśliła konieczność refleksji szczególnie nad tymi obszarami umiejętności społecznych, które są zaniedbane, zapomniane czy niedoceniane. Zdaniem autorki, wśród nich znajduje się m.in. nauka na błędach, która – w społeczeństwie nastawionym na sukces – nie jest zjawiskiem popularnym, stanowi jednak istotne doświadczenie o walorze edukacyjnym.

Natomiast dr Anna Sladek z UM we Wrocławiu (*Jakich kompetencji potrzebują obecnie młodzi dorośli w okresie studiów*) podjęła problematykę kompetencji, tym razem w kontekście odraczania dorosłości. Wystąpienie było ukierunkowane na udzielenie odpowiedzi na pytanie: Jakich kompetencji potrzebują dziś młodzi dorośli w okresie podejmowania studiów, aby poradzić sobie z niejednoznacznością i niepewnością sytuacji życiowej oraz wielością oczekiwań płynących z otoczenia, ale też stawianych samemu sobie?

Konteksty uczenia się studentów stały się przedmiotem rozważań innych referentów. Dr hab. Jan Saran, prof. WSEiL w swoim wystąpieniu (*Funkcjonowanie studenta w sytuacji postrzeganych zagrożeń i niepewności*) ukazał subiektywne postrzeganie sytuacji studiowania przez młodzież akademicką w aspekcie zagrożeń i ryzyka związanego z kontynuowaniem edukacji w uczelni wyższej. Autor zaznaczył, iż współczesny świat stwarza przed człowiekiem coraz bardziej nieprzewidywalną i pełną zagrożeń perspektywę życia. Subiektywne (podmiotowe) poczucie bezpieczeństwa staje się regulatorem zachowań ludzkich, wyzwalającym motywację do własnego rozwoju lub obezwładniającym go w podejmowaniu i kontynuowaniu pracy nad sobą. W referacie przedstawione zostały wyniki badań empirycznych przeprowadzonych ze studentami pedagogicznych studiów niestacjonarnych w uczelni niepublicznej.

Dr Dorota Ciechanowska z WSH TWP w Szczecinie (*Wykorzystanie map umysłowych we wspieraniu uczenia się głębokiego studentów zaocznych podczas analizy tekstów naukowych*) zaprezentowała wyniki badań dotyczących wizualnych map umysłowych, które jako technika uczenia się stwarzają okazję do pogłębionego czytania i analizy tekstu. Zdaniem autorki referatu, technika map umysłowych jest przydatna zwłaszcza w pracy ze studentami studiów niestacjonarnych, którzy prezentują różne sposoby analizy tekstów naukowych. Dr Mariola Badowska z AH w Pułtusku w referacie na temat *Przestrzenie i motywy uczenia się dorosłych* przedstawiła wyniki sondażu diagnostycznego, dotyczące czynników zewnętrznych i wewnętrznych oddziałujących na proces uczenia się studentów pedagogiki.

Kierunki aktywności edukacyjnej nauczycieli akademickich, którzy prowadzą badania dotyczące ich własnej praktyki stały się przedmiotem referatu wygłoszonego przez dr Agnieszkę Szplit z UJK w Kielcach (*Strategie uczenia się nauczycieli akademickich poprzez badanie praktyki*). Autorka przedstawiła cztery strategie zmierzające do uczenia się poprzez poszukiwania badawcze: strategię opisu, strategię wzbogacania rzemiosła, strategię ewaluacji oraz strategię współpracy.

Równolegle do trwających prac w sekcjach zorganizowano możliwość prowadzenia debat przy siedmiu stolikach tematycznych. Organizatorzy, zgodnie z przyjętym podczas poprzednich Zjazdów Andragogicznych zwyczajem odmiennego niż zazwyczaj organizowania przynajmniej części debaty naukowej, przewidzieli czas na swobodne wypowiedzi w ramach wiodącego przy każdym „stoliku dyskusyjnym” tematu. Zaproponowana formuła spotkań miała służyć wymianie doświadczeń uczestników Zjazdu z przedstawicielami różnych środowisk, wspierających aktywność edukacyjną dorosłych, w różnych obszarach, postaciach i formach – praktykami, których wiedza i doświadczenie wpisują się w naturalny sposób w formułę spotkania naukowego. Moderatorami przy każdym stoliku były dwie osoby: pracownik naukowy – uczestnik Zjazdu oraz osoba wytypowana przez instytucję, która została zaproszona do objęcia roli współgospodarza stolika. W pierwszym dniu Zjazdu zaproponowane zostały dyskusje przy czterech stolikach tematycznych.

Obrady przy pierwszym stoliku (stolik nr 1) koncentrowały się wokół wspólnego rozwiązania technologicznego z obszaru edukacji dorosłych, jakim jest EPAL (Electronic Platform for Adult Learning in Europe) – Elektroniczna platforma na rzecz uczenia się dorosłych w Europie. Jest to wielojęzyczna, oparta na otwartym członkostwie społeczność andragogów, trenerów, instruktorów, szkoleniowców, praktyków. Głównym celem platformy jest stworzenie dla kadry edukacji dorosłych przestrzeni do dyskusji, dzielenia się wiedzą, współpracy, a przez to do doskonalenia swoich kompetencji. Dyskusję przy stoliku moderowały: dr Elżbieta Woźnicka z Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej z Łodzi oraz mgr Justyna Bednarz z Krajowego Biura EPAL Polska, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji. Wiodącym wątkiem dyskusji przy stoliku był temat *Platforma EPAL – „miejsce” spotkań teoretyków i praktyków edukacji dorosłych*. Uczestnicy w dyskusji koncentrowali się na dwóch kwestiach: jakie funkcje są dostępne na platformie EPAL i czemu służą? oraz w jaki sposób andragodzy mogą przyczynić się do tworzenia wartości dodanej platformy EPAL?

Obrady przy drugim stoliku (stolik nr 2) poświęcone były *Kluczowym kompetencjom dwudziestego pierwszego wieku, a sposobom wspierania dorosłych w rozwoju osobistym i zawodowym*. Dyskusję moderowali: dr Wojciech Świtalski z Uniwersytetu Łódzkiego oraz mgr Jagoda Gandziarowska-Ziołocka, dyrektor programowy firmy Pracownia Gier Szkoleniowych sp. z o.o. Firma rozwijając ofertę narzędzi szkoleniowych efektywnie wspiera firmy i organizacje w pokonywaniu wyzwań związanych z zarządzaniem. W tym celu wykorzystuje przede wszystkim gry szkoleniowe i symulacje. Uczestnicy dyskusji starali się udzielić odpowiedzi na pytanie: Czy biznesowe podejście do projektowania procesów rozwojowych i szkoleniowych może stanowić podstawę oferty edukacyjnej dedykowanej dorosłym?

Dyskusje przy stoliku numer trzy (stolik nr 3) moderowali dr Tomasz Maliszewski z Akademii Pomorskiej w Słupsku oraz mgr Alina Respondek z Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji (FRSE) – program Grundtvig i Erasmus+ Edukacja dorosłych. **Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji** funkcjonuje od 1993 roku i jest

jedyną w Polsce instytucją z tak ogromnym doświadczeniem w zarządzaniu kilkunastoma edukacyjnymi programami europejskimi, w tym obecnie Erasmus+. Jeden z tych programów – Grundtvig – pozwala od roku 2000 dofinansowywać projekty europejskie w obszarze niezawodowej edukacji dorosłych. Wiodącym tematem dyskusji przy stoliku była kwestia relacji między andragogami a unijnym programem edukacyjnym Grundtvig/Erasmus+ w obszarze edukacji dorosłych. Podczas godzinnej sesji uczestnicy mieli okazję do przedyskutowania możliwości wsparcia swoich działań przez sektor Edukacja dorosłych edukacyjnych programów europejskich (Grundtvig), w tym ewentualnie finansowania inicjatyw w obszarze niezawodowej edukacji dorosłych z udziałem innych europejskich organizacji.

Stolik numer cztery (stolik nr 4), którego moderatorem, obok dr Renaty Konicznej-Woźniak z Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, był mgr Wiktor Gajewski – dyrektor Wydarzeń Naukowych i Artystycznych, Centrum Nauki Kopernik, skupiał uwagę uczestników na pytaniu: *Ciekawość nie zna wieku – czego szukają dorośli w centrum nauki?* Uczestnicy starali się w dyskusji szukać odpowiedzi na pytanie: Czy każdą ciekawość można zaspokoić jedną postacią oferty np. organizując tylko wystawę? Celem działania Centrum Nauki Kopernik jest budowanie kapitału naukowego i społecznego oraz zmienianie kultury uczenia się poprzez angażowanie społeczeństwa, a szczególnie zwiedzających, w różne formy aktywności, a także prowadzenie prac badawczo-rozwojowych i badawczo-naukowych w tym zakresie. Szczególne miejsce zajmują w tej ofercie propozycje dedykowane osobom dorosłym.

Pierwszy dzień obrad III Ogólnopolskiego Zjazdu Andragogicznego zakończyła uroczysta kolacja w ogrodach Biblioteki Uniwersytetu Warszawskiego.

Drugi dzień obrad rozpoczęła sesja plenarna, którą moderowały: dr hab. Alicja Jurgiel-Aleksander, prof. UG, z Uniwersytetu Gdańskiego oraz dr hab. Zofia Szarota, prof. UP z Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie. W sesji swoje referaty przedstawiło troje profesorów – andragogów, znamienitych badaczy i teoretyków z danej dyscypliny naukowej.

Pierwszy referat pt. *Kulturowe matryce andragogiki* wygłosił prof. zw. dr hab. Mieczysław Malewski z Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu. Autor odniósł się do podstawowych dla andragogiki, jako dyscypliny naukowej, problemów, prezentując rozważania na temat relacji pomiędzy zmieniającym się ideałem nauki i ewoluującą naturą praktyk badawczych, które są konsekwencją akceptacji obowiązującego w danym czasie wzorca kulturowego. Szczególną uwagę mówca poświęcił kryteriom różnicującym poszczególne wzorce oraz ich naturze, uzupełniając w tej materii istniejącą propozycję badaczy amerykańskich o autorską propozycję.

Drugie wystąpienie pt. *Fenomen całościowego uczenia się a globalna kultura edukacyjna* należało do prof. zw. dr hab. Ewy Solarczyk-Ambrozik z Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Przypominając uwikłanie dyskursu nad ideą uczenia się przez całe życie, jako obowiązującego paradygmatu, w określone narracje kulturowe, edukacyjne czy ideologiczne wskazywała zarazem, w jakim zakresie

można współcześnie interpretować tę ideę oraz jakie są konsekwencje przyjętej perspektywy dla andragogicznych praktyk badawczych i syntez teoretycznych.

Sesję plenarną zakończyło wystąpienie prof. zw. dr. hab. Józefa Kargula z Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu, który podjął kwestię ważności jakości debaty naukowej prowadzonej w różnych gremiach nad ideami wyjaśniającymi powody uczestnictwa dorosłych w edukacji. W referacie zatytułowanym *Jeszcze raz o mitach andragogicznych* uczony powrócił do fundamentalnych dla tej dyscypliny naukowej kwestii postrzegania idei uczenia się przez całe życie (LLL) oraz idei „zrównoważonego rozwoju”, które znajdując się w centrum zainteresowania andragogów, często wymykają się z różnych względów poznaniu naukowemu. Profesor przestrzegał przed bezkrytycznym włączaniem w zakres refleksji naukowej zjawisk, które mogą być rodzajem nieomal mitycznej interpretacji, a w konkurencji z poznaniem naukowym nie wytrzymują porównania.

W dalszej części obrad kontynuowano obrady w sekcjach oraz dyskusje przy trzech stolikach.

Sekcja piąta (*Dorosłość w perspektywie biegu życia*) obradowała pod kierunkiem prof. dr. hab. Jerzego Halickiego z Uniwersytetu w Białymstoku i dr. Artura Fabisia z Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, którzy pełnili funkcje moderatorów. W sekcji tej prelegenci zwracali uwagę na dwie kwestie: niedookreśloność pojęcia dorosłość oraz na senioralne aspekty biegu życia.

Dr hab. Ryszard Kałużny, prof. WSOWL z Wyższej Szkoły Oficerskiej Wojsk Lądowych we Wrocławiu (*Oblicza dorosłości w zmieniającym się świecie*), skoncentrował swoją uwagę na kategorii dorosłości i pokazał jej historyczne i kulturowe uwarunkowania przypisywane jej w przeszłości i obecnie role oraz zajął się problematyką tożsamości człowieka dorosłego w zglobalizowanym świecie. Dr Agnieszka Majewska-Kafarowska z UŚ w swoim wystąpieniu (*Dorosłość – renegecja pojęcia (komunikat z badań)*) renegecowała pojęcie dorosłości. Przedstawiła projekt, którego celem było poznanie wyników dociekań badawczych studentów na temat definiowania pojęcia dorosłości. Dr Anna Wawrzonek z UAM („*Powinności dorosłości*” – *perspektywa młodych dorosłych*) konfrontowała tradycyjne zadania rozwojowe przypisane dorosłości z odczuciami i postawami młodych dorosłych.

Osobom w wieku senioralnym poświęcone były dwa wystąpienia. Prof. dr hab. Jerzy Halicki z UwB (*Przeciwdziałanie przemocy w późnej dorosłości jako wyzwanie edukacyjne*) przedstawił praktyczne wykorzystanie wyników prowadzonych badań na temat przemocy wobec kobiet w starszym wieku. Prelegent omówił zaproponowane w wyniku tych badań regulacje prawne, edukacyjne i zmiany strukturalne ukierunkowane na przeciwdziałanie przemocy i minimalizowanie skutków przemocy. Dr Artur Fabiś z UP (*Sukcesy i porażki aktywnych edukacyjnie seniorów*) podkreślał znaczenie uczenia się w okresie późnej dorosłości oraz scharakteryzował uwarunkowania powodzenia i niepowodzenia tego procesu. Odniósł się również do różnych form edukacji, w których biorą udział seniorzy.

Dr Renata Konieczna-Woźniak z UAM (*Aktywność zawodowa w doświadczeniach pracowników 50+*) poruszyła wątek dotyczący doświadczeń pracowników

50+ w podejmowaniu aktywności zawodowej. Doszła do wniosku, że wykonywanie działań zawodowych i kierowanie karierą są jednym z zadań zawodowych, zaś pomyślnie ich wykonywanie ułatwia wkroczenie w następny etap rozwoju, czyli w starość. Dr Agata Chabior z UJK w Kielcach (*Profesjonalizacja kształcenia dla starości i do opieki*) podkreślała, że obecnie na rynku istnieje duże zapotrzebowanie na dobrze wykwalifikowanych opiekunów osób starszych. Działania pomocowe kierowane do seniorów lokowała w obszarze pracy socjalnej i zastanawiała się, jak kształcić przyszłych opiekunów i jak profesjonalizować opiekę nad ludźmi w okresie późnej dorosłości.

Dr Małgorzata Malec-Rawiński z UW r oraz prof. Sabina Jelenc Krašovec z Uniwersytetu w Ljubljanie (*O „Męskich warsztatach” (Men’s Shed) i uczeniu się starszych mężczyzn w Australii i Nowej Zelandii – refleksje z badań*) mówiły o oddolnej inicjatywie skierowanej do mężczyzn, która pojawiła się w Australii i Nowej Zelandii, ukierunkowanej na zminimalizowanie społecznego wykluczenia osób z lokalnej społeczności. Autorki przedstawiły wyniki prowadzonych badań, których celem było poznanie lokalnych społeczności w działaniach podejmowanych przez mężczyzn w ramach nieformalnego uczenia się. Badania te prowadzone były początkowo w Australii, Nowej Zelandii, a następnie w krajach europejskich takich jak: Polska, Słowenia, Portugalia, Estonia.

Obrady w sekcji piątej zakończyła dr Małgorzata Stawiak-Ososińska z UJK w Kielcach (*Nabywanie uprawnień do wykonywania zawodu akuszerki w Królestwie Polskim przez absolwentki pruskich i austriackich szkół położniczych w pierwszej połowie XIX wieku*), która przedstawiła drogę prowadzącą do uzyskania przez dyplomowane akuszerki w zaborach pruskim i austriackim, rządowej posady położnej miejskiej lub powiatowej w Królestwie Polskim. Prelegentka scharakteryzowała procedurę uznawania uprawnień zawodowych. Podczas swojego wystąpienia omówiła przykładowy egzamin oraz inne wymagania związane z nabywaniem praw do praktykowania w zawodzie akuszerki w Królestwie Polskim.

Moderatorami w sekcji szóstej (*Aktywność dorosłych w kontekście instytucjonalnym*) byli: prof. dr hab. Eleonora Sapia-Drewniak z Uniwersytetu Opolskiego oraz dr Tomasz Maliszewski z Akademii Pomorskiej w Słupsku. Problematyka podejmowana w tej sekcji poświęcona była aktywności edukacyjnej dorosłych w różnych instytucjach. W referatach szczególnie uwzględniono aspekty historyczne, procesy pracy, edukacyjne rozwiązania, relacje zachodzące w miejscu pracy.

Sesję rozpoczęła prof. dr hab. Eleonora Sapia-Drewniak z UO (*Nauczyciel dorosłych na Śląsku Opolskim w latach powojennych*), która scharakteryzowała sylwetkę nauczyciela oraz jego pracę w latach powojennych na Opolszczyźnie. W swoim referacie autorka odpowiadała na pytania: czym charakteryzowała się praca dydaktyczna i organizatorska nauczycieli? Jakich doświadczali trudności w swojej pracy? Jak sobie z nimi radzili? Dodatkowym wątkiem podjętym przez prelegentkę były analizy przygotowania zawodowego i kwalifikacji zatrudnianych w latach powojennych nauczycieli.

W czasy współczesne wprowadziła słuchaczy dr Anna Kławsiuć-Zduńczyk z UMK (*Znaczenie instytucji edukacji dorosłych w kształtowaniu społeczeństwa obywatelskiego*), która postawiła tezę, że osoby dorosłe w ramach kształcenia formalnego mają trudności z pozyskiwaniem wiedzy na temat społeczeństwa obywatelskiego. Podczas wystąpienia odpowiadała na pytania: jakie treści na temat społeczeństwa obywatelskiego i w jakim stopniu przekazują instytucje zajmujące się edukacją ludzi dorosłych? Następnie Dr Magdalena Czubak-Koch z DSW (*Na fali 2.0 – praca w czasach postindustrialnej rewolucji*) skoncentrowała się na ukazaniu transformacji rynku pracy i procesów pracy w okresie postindustrialnej rewolucji. Wyróżniła podstawowe cechy rynku takie jak: niestandardowe formy zatrudnienia, czasowa i przestrzenna dyslokacja. Podkreśliła znaczenie uczenia się w tym kontekście.

Dr Aleksandra Kulpa-Puczyńska z UKSW (*Edukacyjne rozwiązania w miejscu pracy – wyzwania i perspektywy*) ukazała edukacyjne rozwiązania w miejscu pracy ze współczesnej perspektywy takie jak: e-learning, style pracy, gry szkoleniowe, tematyczne platformy uczenia się, inwestowanie w rozwój talentów. Dr Janusz Tomiło z UJK w Kielcach (*„Zakład pracy twoim drugim domem”*. *Szkic o wychowaniu w zakładzie pracy*) w kontekście koncepcji niewidzialnego środowiska wychowawczego Heleny Radlińskiej i realizacji ukrytego programu wychowawczego ulokował swój postulat: uświadamiać pracodawcom i pracownikom rzeczywisty charakter relacji, które występują w pracy.

Po przerwie kawowej obrady w sekcji szóstej rozpoczęła dr Joanna Wawrzyński (WSB we Wrocławiu) referatem *Szkola Dorosłego człowieka jako nowe przedsięwzięcie edukacyjne realizowane dzięki grantowi „SKRZYDŁA DLA INNOWACJI”*. Prelegentka opowiedziała o swoim autorskim projekcie, czyli o Szkole Dorosłego Człowieka, w której słuchacze rozwijają swoje umiejętności zawodowe oraz kompetencje społeczne i cyfrowe. Zgodnie z najnowszym dorobkiem psychologii pozytywnej słuchacze wykorzystują przede wszystkim swoje tzw. mocne strony (atuty).

Następny referat, *Edukacja nauczycieli w zakresie reformy oświatowej* autorstwa dr Jolanty Horyń (WSB w Poznaniu), traktował o nowych obszarach doskonalenia zawodowego, które wynikają z wprowadzonej we wrześniu 2017 r. reformy systemu edukacji. Autorka przedstawiła wyniki analiz tej reformy oraz wskazała główne obszary doskonalenia się nauczycieli i sposób, w jaki to doskonalenie mogłoby przebiegać. Następnie dr Tomasz Maliszewski (AP w Słupsku) wygłosił referat *Współczesne odczytanie Grundtvigiańskiej idei „szkoły dla życia” – wybrane rozwiązania na gruncie europejskim*, w którym nawiązując do idei Mikołaja Grundtviga, dokonał przeglądu jej współczesnych instytucjonalnych realizacji. Prelegent przedstawił ich systematyzację, a także podobieństwa i różnice między nimi. Przedostatni referat w tej sekcji wygłosiła mgr Angelika Felska (USz). W wystąpieniu pod tytułem *Czy współcześnie istnieje szansa na odrodzenie się uniwersytetów ludowych?* autorka zaprezentowała sytuację uniwersytetów ludowych w Polsce. Podejmowanie tej tematyki w czasie, kiedy rząd zapowiedział odnowę tej idei, a w Ministerstwie Kultury i Dziedzictwa Narodowego już trwają prace nad utworzeniem Narodowego Programu Wspierania Dziedzictwa Narodowego, wydaje się bardzo zasadne i potrzebne.

Obrady w sekcji szóstej zakończył referat dr Roberta Parola (AP w Słupsku) pod tytułem *Zastosowanie symulatora VRTEX 360 w procesie wielomodułowego szkolenia spawaczy w metodach MAG, MIG i TIG*. W swoim wystąpieniu prelegent ukazał praktyczne zastosowanie dorobku andragogiki, przedstawiając możliwości, jakie daje wykorzystanie symulowanego środowiska pracy w procesie szkolenia spawaczy. Dowiódł on, jak bardzo złożone są procesy pracy i zagrożenia związane ze złym przygotowaniem spawaczy oraz pokazał nowatorską metodę doskonalenia zawodowego.

Sekcję siódmą (*Dorośli w obszarach kultury*) moderowali prof. dr hab. Ewa Przybylska z Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu i dr hab. Jerzy Semków, prof. Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Janusza Korczaka w Warszawie, którzy też wygłosili dwa pierwsze referaty.

Pani profesor w wystąpieniu *Uniwersalizm w kalejdoskopie kultur. Głos w sprawie edukacji globalnej dorosłych* nawiązała do idei edukacji globalnej, która w dobie działań separatystycznych i nacjonalistycznych może się stać narzędziem porozumienia i budowania wspólnot. Prelegentka przywołała też problematykę uniwersaliów kulturowych, które według niej są bardzo ważne w kontekście poznania natury ludzkiej.

Pan profesor zaś w referacie pod tytułem *Inny – źródłem wiedzy i punktem odniesienia uczącego się dorosłego* również nawiązał do problematyki inności, porozumienia i wzajemnego poznania. Omówił kwestię spotkania z „Innym”. W swoim wystąpieniu starał się odpowiedzieć na pytania: w jaki sposób Inny może się dla nas stać punktem odniesienia, czy możemy pod jego wpływem modyfikować swoje poczucie tożsamości? podkreślając, że właśnie kontakt z „Innym” pozwala nam lepiej zrozumieć mechanizmy społeczne i kulturowe.

W następnym referacie dr Sylwia Słowińska (UZ) pokreśliła wagę oddolnie podejmowanych inicjatyw kulturalnych. W swoim wystąpieniu *Oddolne inicjatywy kulturalne jako przestrzeń edukacji kulturalnej dorosłych* autorka przedstawiła wyniki badań, w których koncentrowała się przede wszystkim na znaczeniu nadawanemu tym inicjatywom przez ich realizatorów. Prelegentka przedstawiła trzy sposoby pojmowania oddolnych inicjatyw kulturowych, a w każdym z nich wskazała miejsce i kształt edukacji kulturalnej dorosłych. Kolejną prelegentką była dr Beata Cyboran (UJ), która wygłosiła referat pod tytułem *Edukacja dorosłych w polityce kulturalnej na poziomie lokalnym*. Autorka na podstawie przeprowadzonych przez siebie analiz wybranych raportów, dotyczących polityki kulturalnej, przedstawiła miejsce edukacji dorosłych w polskiej lokalnej polityce kulturalnej.

Tę część obrad zamykał referat dr Julii Kluzowicz (UJ), który był zatytułowany *„Dostrzec obcego” – sztuka współczesna jako przestrzeń edukacji dorosłych*. Autorka nawiązała do ważnej społecznie tematyki Innego, inności i wykluczenia oraz przedstawiła możliwości wykorzystania sztuki współczesnej w uczeniu się tolerancji.

Po przerwie kawowej uczestnicy konferencji wysłuchali jeszcze trzech referatów. W pierwszym, zatytułowanym *„Święto Ulicy”, czyli uczestnictwo w kulturze*



na miarę potrzeb współczesnych 40-latków, dr Aleksandra Litawa (UP) poruszyła kwestię nieformalnej aktywności sąsiedzkiej, jako sposobu na budowanie zaangażowania w społeczność lokalną i kulturalną. Prelegentka opowiedziała o niewielkiej inicjatywie sąsiedzkiej mieszkańców podkrakowskiej wsi, która zjednoczyła ponad 100 osób i wbrew – jak sama stwierdziła – obecnie panującej kulturze pośpiechu pozwoliła uczestnikom wspólnie spędzać czas i się zintegrować.

Obrady zamykały wystąpienia prelegentek z Uniwersytetu Wrocławskiego. Jako pierwsza wystąpiła dr Martyna Pryszmont-Ciesielska, która w referacie „*Portrety matek*” – *nieformalne obszary uczenia się kobiet doświadczających macierzyństwa* przybliżyła założenia swojego projektu „Mikroświaty macierzyństwa”. Prelegentka przedstawiła część materiału (albumy prezentujące historie narratorek) oraz podzieliła się ze słuchaczami refleksjami na temat nieformalnego uczenia się w sytuacji macierzyństwa.

Ostatni referat pod tytułem *Muzyka popularna jako źródło refleksji nad dorosłością. Album „The Dark Side of the Moon” grupy Pink Floyd jako droga do (z)rozumienia istoty dorosłości i przygotowania się do niej*, wygłosiła dr Joanna Legut. Autorka przedstawiła wyniki nowatorskich analiz albumu *The Dark Side of the Moon* grupy Pink Floyd przez pryzmat takich pojęć, jak: dorosłość, przemijanie, stawanie się dorosłym czy przygotowanie do dorosłości. W wystąpieniu pokreśliła też potencjał kryjący się w treściach kulturowych i ich ważność oraz możliwości wykorzystania tych treści w pracy z dorosłymi.

W sekcji ósmej (*Dorośli wobec wyzwań współczesności*) moderatorami byli dr hab. Wojciech Horyń, prof. WSOWL z Wyższej Szkoły Oficerskiej Wojsk Lądowych we Wrocławiu oraz dr Dorota Gierszewski z Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Pierwszy obszar tematyczny zogniskowany został wokół problematyki uczenia się za pośrednictwem nowoczesnych technologii i Internetu. Dr hab. Wojciech Horyń – prof. WSOWL w swoim wystąpieniu (*Innowacyjność w edukacji żołnierzy – fikcja czy rzeczywistość*) wskazał na konieczność stosowania innowacyjnego podejścia w trakcie szkolenia żołnierzy, którzy na polu walki stosują nowoczesne technologie. Dr Elżbieta Woźnicka (AH-E w Łodzi) podjęła problematykę specyfiki uczenia się przez platformę internetową (*Motywy i sposoby uczenia się dorosłych w systemie kształcenia zdalnego*), motywów uczenia się dorosłych z wykorzystaniem tej metody, a także jej zalet i ograniczeń. Autorka przedstawiła ponadto indywidualne drogi i projekty edukacyjne wykorzystujące edukację na odległość. Z kolei dr Katarzyna Mikołajczyk (SGH) w swoim referacie (*Rola Internetu w upowszechnianiu edukacji dorosłych*) podjęła próbę odpowiedzi na pytanie: jak Internet zmienia proces kształcenia dorosłych? Autorka referatu analizowała takie zagadnienia jak: powszechny dostęp do informacji, rola nauczyciela dorosłych, ewolucja metod nauczania, jawność procesu dydaktycznego.

Drugim motywem przewodnim w sekcji ósmej była problematyka mediacji w kontekście uczenia się. Dr Agnieszka Dragon (UWr) w referacie *Mediacja jako przestrzeń uczenia się. Proces dochodzenia do porozumienia jako neokulturyzacja* przedstawiła przestrzeń mediacji w aspekcie zachodzących procesów

edukacyjnych. Ukazała aktywność skonfliktowanych osób jako neokulturalizację związaną z przekraczaniem granic kulturowych, osobistych i społecznych oraz rolę doświadczenia w uczeniu się, powstawaniu krytycznej refleksji, komunikowaniu się i zmianach, jakim podlegają uczący się dorośli. Edukacyjna funkcja mediacji była także przedmiotem referatu *Edukacyjna funkcja procesu mediacji w okresie dorosłości i późnej dorosłości* mgr Patrycji Dorsz vel Drożdż (DSW). Autorka omówiła mediacje jako element decydujący o kierunku rozwoju relacji partnerskiej dorosłych, decydujących się na poważne zmiany w swoim życiu.

Pozostałe referaty wygłoszone w tej sekcji dotyczyły problemów takich jak: wykorzystanie potrzeb i motywacji edukacyjnych dorosłych studentów przez podmioty sektora szkolnictwa wyższego w procesie budowania przewagi konkurencyjnej, braku teoretycznych kontekstów andragogicznych w edukacji obywatelskiej oraz autorskiej oferty edukacji terapeutycznej dla osób dorosłych z chorobą nowotworową. Mgr Agnieszka Anielska w swoim wystąpieniu na temat: *Potrzeby i motywacje edukacyjne dorosłych studentów jako czynniki kształtowania przewagi konkurencyjnej w sektorze szkolnictwa wyższego* skoncentrowała swoją wypowiedź wokół odpowiedzi na pytanie: w jakim stopniu potrzeby i motywacje edukacyjne dorosłych studentów opisywane w literaturze andragogicznej są wykorzystywane przez podmioty sektora szkolnictwa wyższego w procesie budowania przewagi konkurencyjnej ich oferty na rynku? W rozważaniach autorki istotną kwestią była implementacja zaczerpnięta z marketingu *unique selling position* (USP) na grunt analizy instytucjonalnej podmiotów sektora szkolnictwa wyższego.

Z kolei dr Marta Pietrusińska i dr Monika Gromadzka (UW) w referacie na temat *Praktyczne konteksty edukacji obywatelskiej osób dorosłych w Polsce* poddały krytyce obszar edukacji obywatelskiej dorosłych w Polsce, ukazując go w wymiarze niesystematycznych i incydentalnych działań, które nie wykorzystują teorii andragogicznych. Podczas prezentacji Autorki przedstawiły rekomendacje dotyczące poprawy jakości edukacji obywatelskiej w naszym kraju. Ostatni referat w tej sekcji wygłosiła dr Małgorzata Rębiałkowska-Stankiewicz (UKW w Bydgoszczy). W referacie zatytułowanym: *Uczyć się choroby – propozycja edukacji terapeutycznej w chorobie przewlekłej*, autorka ukazała, w jaki sposób długotrwały stres towarzyszy osobom cierpiącym na choroby przewlekłe. Wystąpienie skoncentrowane zostało wokół prezentacji autorskiej oferty edukacji terapeutycznej dla osób dorosłych z chorobą nowotworową. Autorka zaprezentowała badania jakościowe, które zostały przeprowadzone metodą wywiadu panelowego.

W drugim dniu obrad Zjazdu organizatorzy zaprosili uczestników do dyskusji przy kolejnych stolikach tematycznych.

Wiodącym tematem dyskusji przy stoliku numer pięć (stolik nr 5) była kwestia rozwoju i edukacji dorosłych przez kulturę. Gospodynią stolika dyskusyjnego i jedną z osób moderujących dyskusje była mgr Alicja Borkowska – prezeska Fundacji Strefa WolnoSłowa. Inicjatywa podjęta przez Fundację ma na celu organizację działań artystycznych, kulturalnych i edukacyjnych nastawionych na

dialog międzykulturowy i międzypokoleniowy. Fundacja swoje inicjatywy podejmuje na granicy sztuki i interwencji społecznej, poruszając aktualne problemy w Polsce, Europie i na świecie, poprzez działania artystyczne angażujące osoby z różnych grup społecznych, co umożliwia spotkanie poprzez sztukę, a także promuje czynną postawę wobec rzeczywistości społecznej. Uczestnicy dyskusji, którą moderowała także dr Joanna Szłapińska z Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu koncentrowali się na dwóch zagadnieniach: Sztuka – interwencja społeczna – uczenie się! oraz Czy przy kawie można prowadzić edukację?

Przy stoliku numer sześć (stolik nr 6) toczono dyskusje wokół tematu *Kreatywny Dorosły. Jak sztuka współczesna może inspirować do indywidualnego rozwoju?* Moderatorami były dr Martyna Pryszmont-Ciesielska z Uniwersytetu Wrocławskiego oraz mgr Anna Kierkosz – kierowniczka Działu Edukacji i Upowszechniania Centrum Sztuki Współczesnej – Zamek Ujazdowski w Warszawie. Dział Edukacji i Upowszechniania Centrum Sztuki Współczesnej Zamek Ujazdowski tworzy adresowany specjalnie do osób dorosłych program, w którym podejmuje zagadnienie indywidualnego rozwoju, w szczególności tych osób, które zajmują się uczeniem innych (indywidualnie lub grupowo): dzieci, młodzieży, osób dorosłych i grup o specjalnych potrzebach. Stara się poprzez adresowaną do dorosłych ofertę odpowiedzieć na pytanie: czy, aby osiągnąć efektywność w edukowaniu i rozwijaniu innych osób, należy zadbać również o własną kreatywność? oraz jakie jest znaczenie empatii w procesie uczenia się i nauczania? Dyskusja koncentrowała się wokół wątków:

1. Sztuka współczesna jako niewyczerpane źródło i punkt wyjścia do nauczania i rozwoju człowieka.
2. Integrowanie obszarów sensorycznych jako metoda w pracy z rozwojem człowieka.
3. Sztuka współczesna drogą do empatii i rozwoju kreatywności.
4. Zmęczenie, wypalenie, lęk, brak czasu – antagoniści dobrego uczenia się i rozwoju.
5. Poczucie sprawczości, otwartość, elastyczność – protagoniści skutecznego uczenia się i kreatywności.
6. Interdyscyplinarne myślenie i działanie motorem tworzenia sztuki i rozwoju kreatywności.
7. Łączenie niepołączalnych – cenna umiejętność w tworzeniu i dobrym uczeniu się.

Gospodarzem siódmego stolika dyskusyjnego (stolik nr 7) była Fundacja ZaCzyn, która podejmuje działania m.in. na rzecz aktywizowania osób starszych w obszarze współdziałania społecznego i obywatelskiego oraz rozwijania dialogu międzypokoleniowego i współpracy między różnymi grupami społecznymi, zwłaszcza z uwzględnieniem osób starszych. Wiodącym tematem dyskusji było sformułowanie *Dojrzała – wspaniała – ucząca się!*, które jednocześnie jest przewodnią ideą cyklicznej akcji fundacji – Parady Seniorów jako symbolicznej prezentacji wspólnoty i okazji do międzypokoleniowego uczenia się. Dyskusję moderowała dr Agnieszka Majewska-Kafarowska z Uniwersytetu Śląskiego.

Na zakończenie Zjazdu głos zabrała wiceprzewodnicząca Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego – dr hab. Agnieszka Stopińska-Pająk, prof. WSB w Dąbrowie Górniczej, dziękując wszystkim uczestnikom za interesujące wystąpienia oraz przygotowanie stolików i prowadzenie dyskusji, a także organizatorom za profesjonalne przygotowanie i przeprowadzenie Zjazdu.

Specjalne podziękowania dla studentów specjalności andragogicznej skierowała przewodnicząca Komitetu Organizacyjnego III Ogólnopolskiego Zjazdu Andragogicznego, kierownik Katedry Edukacji Ustawicznej i Andragogiki, dr hab. Ewa Skibińska.

Dane do korespondencji:

**Dr Ewa Dębska**

e.debska@uw.edu.pl

**Dr Monika Gromadzka**

e-mail: monika.gromadzka@uw.edu.pl

**Dr Anna Marianowska**

a.marianowska@uw.edu.pl

**Dr Krzysztof Pierścieniak**

chris@uw.edu.pl

**Dr hab. Ewa Skibińska**

emskibin@uw.edu.pl

Uniwersytet Warszawski

Wydział Pedagogiczny

Katedra Edukacji Ustawicznej i Andragogiki

**JUBILEUSZ 35-LECIA POLSKIEGO TOWARZYSTWA  
PEDAGOGICZNEGO<sup>1</sup>. KONFERENCJA NAUKOWA  
TOŻSAMOŚĆ PEDAGOGIKI. TOWARZYSKOŚĆ  
– ETYCZNOŚĆ – WSPÓLNOTOWOŚĆ  
(Warszawa, 11 maja 2016 r.)**

W dniu 11 maja 2016 r. w Auli Starego BUW-u, przy ul. Krakowskie Przedmieście 26/28 w Warszawie odbyła się konferencja naukowa *Tożsamość pedagogiki. Towarzystwość – Etyczność – Wspólnotowość*. Konferencja zorganizowana została z okazji jubileuszu 35-lecia Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego.

Konferencja została poprzedzona zebraniem Walnego Zjazdu Delegatów PTP, podczas którego zatwierdzono nowy Statut PTP. W trakcie Zjazdu odbyło się głosowanie nad kandydatami do wyróżnienia tytułem Członka Honorowego PTP. Po wygłoszeniu laudacji kandydatów przez prof. dr hab. Joannę Ostrouch-Kamińską delegaci jednogłośnie wyrazili poparcie dla następujących kandydatów: prof. dr hab. Czesława Banacha, prof. dr hab. Marii Czerepaniak-Walczak, prof. dr hab. Henryki Kwiatkowskiej, prof. dr hab. Ryszarda Macieja Łukaszewicza, dr Haliny Rotkiewicz, prof. dr hab. Joanny Rutkowiak, prof. dr hab. Mariana Walczaka, prof. UW. dr hab. Wiktora Żłobickiego.

Uroczystego otwarcia konferencji dokonała prof. dr hab. Joanna Madalińska-Michalak, natomiast powitania prof. dr hab. Anna Wiłkomirska-Dziekan Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego, która w swym wystąpieniu nawiązała do poglądu Edwarda Abramowskiego, dotyczącego wolności warunkującej podstawowy rozwój nauki i środowiska uczonych.

Następnie list gratulacyjny z okazji jubileuszu 35-lecia PTP odczytał prof. dr hab. Zbigniew Kruszewski – prezes Towarzystwa Naukowego Płockiego, przewodniczący Rady Towarzystw Naukowych przy Prezydium PAN, Rektor Szkoły Wyższej im. Pawła Włodkowica w Płocku. Po wystąpieniu Pana Profesora rozpoczął się koncert muzyki poważnej, muzyków instrumentalistów (flet i skrzypce) pod opieką J. Sołomko.

Po jego zakończeniu nastąpiło uroczyste wręczenie wyróżnień i odznaczeń, którego dokonała prof. dr hab. Joanna Madalińska-Michalak w asyście prof. dr hab. Agnieszki Cybal-Michalskiej oraz prof. dr hab. Joanny Ostrouch-Kamińskiej.

---

<sup>1</sup> Niniejszy tekst stanowi rozszerzoną i uzupełnioną wersję sprawozdania opublikowanego w języku angielskim w czasopiśmie naukowym „CHOWANNA” Nr 2/2017.

Pamiątkowy medal PTP otrzymał jego wieloletni przewodniczący, obecnie Honorowy Przewodniczący Towarzystwa – prof. dr hab. Zbigniew Kwieciński.

Dyplomy Członka Honorowego Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego wręczono następującym uczonym: prof. dr hab. Czesławowi Banachowi, prof. dr hab. Marii Czerepaniak-Walczak, prof. dr hab. Henryce Kwiatkowskiej, prof. dr hab. Ryszardowi Maciejowi Łukaszewiczowi, dr Halinie Rotkiewicz, prof. dr hab. Joannie Rutkowiak, prof. dr hab. Marianowi Walczakowi, prof. UW. dr hab. Wiktorowi Żłobickiemu.

Prof. dr hab. Joanna Madalińska-Michalak – Przewodnicząca Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego w swym wystąpieniu *Polskie Towarzystwo Pedagogiczne – tradycja i współczesność* nawiązała do historii Towarzystwa, wskazując na doniosły wkład wybitnych uczonych: Bogdana Suchodolskiego, Wincentego Okonia, Mikołaja Kozakiewicza. W ramach wystąpienia Pani Profesor został wyświetlony film prezentujący osiągnięcia PTP oraz współczesny obraz Towarzystwa w opiniach jego członków.

Całość konferencji podzielona była na dwie sesje naukowe:

I sesja – *35-lecie Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego – Ewolucja tożsamości pedagogiki*, której moderatorem była prof. dr hab. Agnieszka Cybal-Michalska.

II sesja – *Towarzyskość – Etyczność – Wspólnotowość* – prowadzona przez prof. dr hab. Joannę Ostrouch-Kamińską.

I sesję rozpoczęła prof. dr hab. Henryka Kwiatkowska, wystąpieniem *Ewolucja haseł zjazdowych – czy ewolucja tożsamości pedagogiki?*, w którym nawiązała do genezy zjazdów pedagogicznych, w tym I Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego (Warszawa-Rembertów, 10–12 lutego 1993 r.). Analizując hasła oraz myśli przewodnie kolejnych Zjazdów, Pani Profesor wykazała wieloaspektowy charakter spotkań środowiska pedagogicznego, uwzględniający ich demokratyczny kontekst.

Prof. dr hab. Zbigniew Kwieciński w swym wystąpieniu *Rozwój pedagogiki i jego zagrożenia* zwrócił uwagę na głębokie przemiany, jakie nastąpiły po 1989 r. Powstanie licznych subdyscyplin, ściślejsza współpraca z zachodnimi środowiskami naukowymi oraz decentralizacja ważnych ośrodków akademickich stanowią wartość dla polskiego środowiska naukowego. Jednak – w ocenie Mówcy – jest wiele jeszcze do zrobienia w zakresie budowania dialogu na płaszczyźnie dochodzenia do wspólnego trzonu propozycji dla praktycznych zmian systemowych. Także współpraca z decydentami praktyki edukacyjnej, w obszarze doskonalenia procesu dydaktycznego, jak i wychowawczego wymaga – zdaniem Pana Profesora – wiele pracy.

„Wszystko, co sprzyja wychowaniu człowieka mądrego, samodzielnie myślącego, „zabliźnionego”, otwartego na innych i na dobro świata, jest warte naszego wspierania, przy pamiętaniu i udowadnianiu tego, że niemało jest sił, które usiłują z nas, z ludzi uczynić bezmyślnych konsumentów oraz takich sił, które w imię fundamentalizmów, nacjonalizmów, ksenofobii i egoizmów usiłują cynicznie traktować ludzi jak stada owiec wiedzionych przez nich jedynie słuszną drogą.

Wychowanie ludzi krytycznie myślących, pełnomocnych, odważnie zmagających się z losem i współdzielnych w tworzeniu porządnego społeczeństwa jest możliwe i ono jest naszą stałą troską<sup>2</sup>.

W dalszej części wystąpienia Prof. Z. Kwieciński odniósł się do problemu rozwoju kadry akademickiej, wskazując wiele niedoskonałości, w tym m.in: wysoki stopień tolerancji dla badań, które nie wnoszą niczego nowego do nauki, negatywną rywalizację, która destrukcyjnie wpływa na proces budowania pracy zespołowej naukowców, bierność po uzyskaniu awansu naukowego, braki umiejętności pracy twórczej młodzieży, jak również występujące w środowisku zjawisko niezdrowego lizusostwa i wrogości. W ocenie Pana Profesora przyczyną tego stanu rzeczy jest niedofinansowanie szkolnictwa wyższego, które w sytuacji eksplozji demograficznej i skolaryzacyjnej przyczyniła się do powstania quasi-ryнку wyższej edukacji.

Prof. dr hab. Stefan Kwiatkowski w wystąpieniu *Między teoretycznością a praktycznością pedagogiki* podkreślił znaczenie zdobywania doświadczeń praktycznych w powiązaniu z nauką teoretyczną. Mówca podkreślił, iż zauważa się niebezpieczny trend zainteresowania nauczycieli formami doskonalenia, w których oczekują gotowych rozwiązań, a nie dogłębnego studiowania pedagogiki. Jednocześnie – zdaniem Pana Profesora – istnieje pilna konieczność większej popularyzacji wiedzy pedagogicznej w społeczeństwie, a także tworzenia instytucji pośredniczących między teorią i praktyką w edukacji. Prof. S. Kwiatkowski zwrócił także uwagę na tendencje niektórych teoretyków stosowania *zagmentwanego języka*, co może skutkować nie tylko brakiem zrozumienia, ale także niechęcią praktyków do teorii. Kończąc, Mówca podkreślił znaczenie badań transdyscyplinarnych w nauce, jednocześnie wyraził dezaprobatę z powodu braku zespołów, które mogłyby prowadzić tego typu badania, tj. zespołów, w skład których wchodziłoby naukowcy reprezentujący różne dyscypliny naukowe.

Drugą sesję rozpoczęło wystąpienie prof. dr hab. Marii Czerepaniak-Walczak *Towarzystwo w nauce: istota, przejawy, efekty*, w którym Mówczyni scharakteryzowała podmioty towarzyskie jako wolne od anonimowości, prezentujące i manifestujące swe poglądy i opinie na temat wydarzeń i zjawisk występujących na świecie, wyrażających obawy o sprawy społeczne, a także wspierające inne podmioty lub instytucje. Pani Profesor – mówiąc o towarzyskości – podkreśliła znaczenie solidarności, która pozwala na identyfikowanie się ze wspólnymi wartościami. Kontynuując podjętą problematykę prof. M. Czerepaniak-Walczak stwierdziła, iż towarzyskość pozwala na przekraczanie granic administracyjnych, formalnych itp. Według Pani Profesor, towarzystwo naukowe jest rodzajem układu społecznego, umożliwiającego spotkanie osób o podobnych zainteresowaniach naukowych, dostarczając jednocześnie jego członkom poczucie wspólnoty. *Wielowymiarowość i dynamika warunków*,

<sup>2</sup> Z. Kwieciński, Wystąpienie na otwarciu VII Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego w Toruniu, [w:] M.M. Urlińska, A. Uniewska, J. Horowski (red.), *Teoria a praktyka edukacyjna*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2012, s. 28.

w jakich organizowane są procesy i interakcje edukacyjne, każą z uwagą i otwartością teoretyczną oraz dużą wrażliwością na pedagogiczną praxis odnosić się do „rewolucyjno-romantycznych nostalgii” (Ranciere 2008, s. 78) za harmonią i jednolitością, za bezkolizyjną integracją indywidualizmu, niepowtarzalnością tego, co jednostkowe, z tym co podlega wielości i wspólnotowości” (Czerepaniak-Walczak, Melosik 2012, s. 198).

Prof. dr hab. Zbigniew Kwieceński w swym drugim wystąpieniu *Rozchwianie i kryzys społeczeństwa wychowującego. Pedagogika i edukacja wobec „polityki zombie”*, nawiązał do hipotezy izomorfizmu rozwojowego L. Kohlberga i J. Habermasa, wskazując na niebezpieczeństwo zahamowania rozwoju moralnego poważnej części społeczeństwa w sytuacji anomii oraz do trzech hipotez nawiązujących do systemu autorytarnego, mającego charakter nawracający, jednocześnie funkcjonowania trzech różnych etapów rozwoju części społeczeństwa oraz czasu trwania stanu zahamowania w systemie autorytarnym, które H. Giroux określił jako hipotezę efektu „polityki zombie”.

Prof. dr hab. Tomasz Szkudlarek w wystąpieniu *Wspólnotowość i etyczność* zwrócił uwagę na zróżnicowanie wiedzy, która powstaje w efekcie różnorodnych podejść. Mówca stwierdził, iż wspólnotowość w pedagogice ma charakter *zdyscyplinowanej towarzyskości*. Odwołując się do prac Johanna Friedricha Herbarta, Pan Profesor stwierdził, iż pedagog musi być „zdyscyplinowany” i świadomie odnajdywać się na różnych polach nauki. Nawiązując natomiast do Brunona Latorura podkreślił znaczenie wspólnotowości jako sieci powiązań.

Prof. dr hab. Joanna Madalińska-Michalak w wystąpieniu *Wspólnota, społeczeństwo, towarzyskość* zaprezentowała relacje, występujące między pojęciami w tytule wystąpienia oraz proces ewolucji w europejskim postrzeganiu tych pojęć. Proces zmian dotyczył odejścia od prymatu *wspólnoty* na rzecz stowarzyszenia, które jest dobrowolną deklaracją przynależności do określonej grupy społecznej, naukowej itp. Pani Profesor zwróciła uwagę na różne formy *współbycia* i kształtowania postaw młodzieży, które podlegają procesowi ewolucji w Europie. W tym kontekście ważna jest – zdaniem Pani Profesor – refleksja nad formą wspólnotowości, do której zamierzamy wychowywać młodych ludzi.

Wystąpienie Pani Profesor zakończyło uroczystość Jubileuszu 35-lecia Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego.

## Zakończenie

Jubileusz 35-lecia Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego stanowił ważne wydarzenie środowiska naukowego pedagogów. Był okazją do refleksji nad osiągnięciami Towarzystwa w perspektywie historycznej, jak również umożliwił debatę o problemach współczesnej pedagogiki oraz w szerszym kontekście nauk humanistycznych i społecznych. Uczestnictwo uczonych z kraju i z zagranicy pozwoliło na dyskusję o aktualnym problemach w kontekście międzynarodowym.



Podkreślono wagę współpracy międzynarodowej towarzystw pedagogicznych. Jubileusz stał się także okazją do dyskusji na temat roli i kierunku rozwoju Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego w dynamicznie zmieniającym się otoczeniu.

Podsumowując, Jubileusz 35-lecia Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego stał się wydarzeniem integrującym Członków Towarzystwa, jednocześnie dostarczającym wielu wspomnień oraz energii do podejmowania kolejnych wyzwań.

### Bibliografia

1. Czerepaniak-Walczak M., Melosik Z. (2012), *Różnica czy zamęt – imitacja czy swojskość? Wprowadzenie w problematykę sesji*, [w:] M.M. Urlińska, A. Uniewska, J. Horowski (red.), *Teoria a praktyka edukacyjna*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
2. Kwieciński Z. (2012), *Wystąpienie na otwarciu VII Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego w Toruniu*, [w:] M.M. Urlińska, A. Uniewska, J. Horowski (red.), *Teoria a praktyka edukacyjna*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
3. Ranciere J. (2008), *Na brzegach politycznego*, Ha!Art, Kraków.

Dane do korespondencji:

**Dr Joanna Michalak-Dawidziuk**

Wyższa Szkoła Menedżerska w Warszawie

e-mail: [jmichalak@onet.eu](mailto:jmichalak@onet.eu)



## RECENZJE

**Joanna Ludwika Pękala,**

***Etos nauczycieli – mit czy rzeczywistość?***

**Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2017, ss. 191**

Nakładem Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego w 2017 r. została opublikowana książka Joanny Ludwiki Pękali pt. *Etos nauczycieli – mit czy rzeczywistość?* Pojęcie etosu definiowane jest jako „(...) całość przyswojonych przez jakąś zbiorowość i przez nią akceptowanych norm regulujących zachowania jej członków” (Okoń, 2007, s. 103). Książka poświęcona jest problematyce etosu nauczyciela, który definiowany jest jako „(...) całokształt norm społeczno-moralnych akceptowanych przez ogół nauczycieli, określających ich styl życia i charakter pracy zawodowej” (Okoń, 2007, s. 103).

Rozważania na temat etosu podejmowane są w literaturze rzadko. Pojawienie się zatem na rynku wydawniczym książki poświęconej problematyce etosu jest warte zainteresowania i przyjrzenia się efektowi włożonego trudu Autorki.

Książka podzielona jest na sześć rozdziałów: I. *Etos – różnorodność definicji i podejść*, II. *Etos – Zagadnienia pozostające w obszarze tematycznym*, III. *Metodologia badań własnych*, IV. *Etos w opiniach nauczycieli i rodziców*, V. *Etos według dyrektorów placówek edukacyjnych*, VI. *Etos współczesnych nauczycieli – podsumowanie*.

Całość poprzedzona jest Wstępem, w którym Autorka wyjaśnia przyczyny wyboru problematyki. Autorka już we Wstępie stwierdziła, iż pojęcie etosu kojarzy się zwykle z dawnym obyczajem rycerskim. Jednak mimo iż współcześnie etos mógłby się wydawać pojęciem anachronicznym, to rosnące wymagania wobec nauczyciela powodują pytanie, jakie są cechy wyróżniające dobrego nauczyciela?

Rozdział I. *Etos – różnorodność definicji i podejść*. Rozważania na temat etosu Autorka książki rozpoczęła od rzetelnej prezentacji etymologii pojęcia, odwołując się także do poglądów filozofów greckich – Arystotelesa, Platona, Izokratesa. Po przeprowadzeniu analizy pojęć Autorka zwróciła uwagę na łączącą je, wspólną cechę, a mianowicie termin ten dotyczy określonej grupy, jest czymś, co tą zbiorowość wyróżnia. Następnie Autorka monografii dokonała przeglądu stanowisk na temat etosu, przywołując poglądy m.in. Stefana Czarnowskiego, Marii Ossowskiej, Tadeusza Szawiela, Jana Legowicza, Tadeusza Chrobaka, Erika Eriksona i in. Kontynuując wywód, przedstawiła różne konteksty etosu, tj. etosu jako stylu życia, całokształtu elementów dorobku społecznego, hierarchii wartości, zbioru

norm, postawy, potrzeby, nawyku, wzoru osobowego, typu idealnego, sposobu organizowania, zbiorowego doświadczenia.

W rozdziale II. *Etos – Zagadnienia pozostające w obszarze tematycznym* Autorka przybliżyła obszary ściśle związane z problematyką etosu. Na początku rozdziału uzasadniła przyczyny wyboru m.in. pojęć: grupa społeczna, grupa etosowa, kompetencje.

Omawiając pojęcie *grupa społeczna*, Autorka monografii wskazała na jej wieloaspektowość. Grupa społeczna postrzegana w kontekście m.in. zapewniania trwałości więzi, ciągłości (np. stałości realizacji zadań właściwych danej grupie). Wartością przeprowadzonej analizy jest odwołanie się do poglądów wielu autorów, w tym m.in. Barbary Mazur, Pawła Rybickiego, Raymonda Bernarda Cattella, Bronisława Malinowskiego, Ralpa Lintona, Andrzeja Flisa, Ervinga Goffmana i in.

Kolejna analiza dotyczyła pojęcia *grupy etosowej* głównie w oparciu o poglądy Tadeusza Szawieja, zawarte w pracy *Grupa społeczna i postawy a grupy etosowe* (1982). W wyniku analizy Autorka określiła grupę etosową jako grupę, która nakłada obowiązek nie tylko przyjęcia, lecz także realizowania wyznaczonych wartości.

W omawianym rozdziale Autorka podjęła rozważania na temat etosu nauczycielskiego w kontekście oczekiwań społecznych oraz osobistych motywacji do podjęcia pracy. Wywód rozpoczęła od przybliżenia pojęcia *oczekiwanie*, określając je jako nastawienie człowieka na zmianę. Następnie wymienione pojęcie poddano analizie zarówno na gruncie psychologicznym, jak i socjologicznym.

Kolejnym pojęciem poddanym analizie teoretycznej była *motywacja*, przeanalizowana zarówno w aspekcie motywacji wewnętrznej, jak i zewnętrznej. Autorka podkreśliła silny związek występujący między motywacją do podjęcia pracy w zawodzie nauczyciela a etosem nauczycielskim.

Kompetencje nauczycieli oraz ich tożsamość zostały omówione przez Autorkę monografii jako najważniejsze komponenty profesji nauczycielskiej. Wniosek ten J. Pękala wysnuła w wyniku analizy literatury pedeutologicznej i badań. Podkreśliła jednocześnie, iż na oba pojęcia składa się wiele czynników. Na kompetencje poważny wpływ mają: wykształcenie, doskonalenie i osobowość nauczyciela. Tożsamość natomiast nierozzerwalnie łączy się z tym, co przynależy do nauczyciela, to co osobiste, jednakże w powiązaniu z otoczeniem społecznym.

Rozdział II kończą rozważania na temat wartości w zawodzie nauczyciela. Wyjaśniono pojęcie oraz ukazano rolę wartości w życiu zawodowym nauczycieli. Autorka zwraca uwagę na konieczność autentycznego przekazu wartości przez nauczyciela, tj. popartego jego autentyczną postawą. Istotą przygotowania etycznego nauczyciela w kolejnych etapach jest profesjonalizm. Oba czynniki – zdaniem Pękali – stanowią ważne elementy zarówno kompetencji, jak i tożsamości nauczycieli.

W rozdziale III *Metodologia badań własnych* omówiono założenia metodologiczne badań. Celem badań było ukazanie, co dyrektorzy, nauczyciele i rodzice

sądzą na temat etosu i zmiany w jego definiowaniu oraz aktualności pojęcia? (...) stosunek respondentów do etosu.

Problematyka badawcza skupiała się na udzieleniu odpowiedzi na dwa główne pytania:

Jak definiują etos trzy najważniejsze podmioty procesu kształcenia dzieci: dyrektorzy, nauczyciele i rodzice?

Czy i w jakim stopniu zbiorowość nauczycieli stanowi wspólnie grupę etosową?

Badania zostały przeprowadzone w 2014 r. w publicznych i niepublicznych szkołach i przedszkolach w Warszawie i okolicach. W badaniach wzięło udział 20 dyrektorów ww. szkół i przedszkoli, 132 nauczycieli oraz 123 rodziców.

Autorka zastosowała mieszany schemat badań, tj. metodę sondażu diagnostycznego (badania ilościowe) i wywiadu semiestrukturyzowanego (badania jakościowe).

W rozdziale IV. *Etos w opiniach nauczycieli i rodziców* zostały zaprezentowane wyniki badań dotyczące wiedzy badanych nauczycieli i rodziców na temat etosu, jego aktualności i znaczenia. Autorka w rozdziale IV zaprezentowała także opinie badanych dotyczące oczekiwań i motywacji nauczycieli do wykonywanego zawodu, a także wzoru nauczyciela. Na zakończenie rozdziału zostały przedstawione wyniki badań w zakresie czynników ułatwiających i utrudniających nauczycielom sprostanie wymogom etosu w ich pracy zawodowej.

W zakresie wiedzy na temat etosu badania wykazały znaczącą różnicę w postrzeganiu społecznym roli zawodowej nauczyciela. Uzyskane wyniki mogą stanowić sygnał, iż poglądy badanych rodziców i nauczycieli na temat sprawowania roli zawodowej przez nauczycieli różnią się. W zakresie aktualności i znaczenia pojęcia etosu badani uznali jako elementy ważniejsze niż etos, takie elementy jak: znajomość metodyki, wiedzę oraz umiejętności. Jednocześnie badania opinii respondentów na temat oczekiwań i motywacji wobec zawodu nauczyciela wykazały, iż 75% respondentów uznało motywację za element współodpowiedzialny za kształt nauczycielskiego etosu i potwierdziło wstępną hipotezę. Wyniki badań wykazały także różnice między osobistymi motywacjami nauczycieli do pracy w tym zawodzie a postrzeganiem tej kwestii przez rodziców uczniów. Także opinia badanych w zakresie wymagań, jakie stawiają rodzice wobec nauczycieli jest różna według rodziców wymagania w stosunku do nauczycieli zmalały, podczas gdy nauczyciele sądzą, że wzrosły. Na uwagę zasługują wyniki badań, jakie Autorka monografii uzyskała w zakresie wzoru nauczyciela. Potwierdzają one poważne znaczenie pracy nauczycielskiej. Większość respondentów nie tylko pamięta wyjątkowych pedagogów, lecz podkreśla także wpływ danego nauczyciela na własne życie osobiste i zawodowe. Jednocześnie badania wykazały odmienny wizerunek współczesnego nauczyciela w opiniach rodziców, którzy uważają, że można spotkać nauczycieli pozytywnie świadczących o etosie swojej grupy zawodowej, ale duży odsetek badanych (66%) uznał, że takich nauczycieli nie ma już zbyt wielu. Ostatnią kwestią, jaką Autorka książki podjęła w omawianym rozdziale

IV, były czynniki ułatwiające i utrudniające nauczycielom sprostanie wymogom etosu. Wśród czynników wspomagających respondenci wskazali m.in. współpracę z innymi nauczycielami i dyrektorem szkoły, indywidualne predyspozycje osobowościowe nauczycieli, warunki pracy (zwłaszcza finansowe) i atmosferę w pracy. Natomiast wśród czynników utrudniających badani wskazali m.in. niską płacę, złe warunki, atmosferę w pracy, roszczeniowość rodziców, niechęć do współpracy, komercyjne podejście do usług edukacyjnych i inne.

W rozdziale V. *Etos według dyrektorów placówek edukacyjnych* Pękala podjęła problem etosu z perspektywy dyrektorów szkół, analizując problem w kontekście zasad rekrutacji kadry pedagogicznej, osobistych teorii etosu i oceny własnej osobowości, przejawów etosu w przedszkolach i szkołach, przeszkód w realizacji nauczycielskiego etosu oraz działań wspierających etos w instytucjach edukacyjnych. Rozpoczynając swój wywód Autorka podkreśliła znaczenie decyzji dyrektorów w zakresie rekrutacji kadry do pracy w szkole/przedszkolu. Proces ten bowiem odsłania różne wątki ściśle związane z etosem. Wybory, jakich dokonuje dyrektor w trakcie rekrutacji, świadczy – zdaniem piszącej – o systemie jego wartości, jaki wyznaje, a w konsekwencji o etosie placówki oświatowej, którą zarządza. Badania wykazały, iż wśród priorytetów w doborze kadry badani dyrektorzy uznają m.in.: a) w przedszkolu – wykształcenie, przygotowanie merytoryczne, osobowość, powołanie, pasja; b) w szkole – wykształcenie (rodzaj ukończonych studiów, rodzaj uczelni), kwalifikacje, doświadczenie zawodowe, staż pracy, pasja.

W dalszej części rozdziału Autorka monografii przedstawiła wyniki badań na temat rozumienia przez dyrektorów pojęcia etos. Według badanych jest to zbiór/zespół postaw, norm, oczekiwań, ideałów, zasad, wartości, wzorców określonej grupy społecznej, wymagań względem określonej zbiorowości. Wyniki badań dostarczyły także przykładów potwierdzających występowanie etosu w badanych szkołach i przedszkolach, np.:

- poczucie wspólnoty wyrażające się np. w rozmowach, porozumieniu,
- rola patriotyzmu, który poparty jest np. organizacją licznych uroczystości patriotycznych, w tym znaczenie hymnu,
- podmiotowe traktowanie uczniów wyrażające się m.in. poprzez osobiste zaangażowanie w problemy uczniów,
- znaczenie wartości np. przez naśladownictwo wzorów postępowania, przekazywanie przez dzieci do domów wartości, których nauczyły się w przedszkolu.

Warto zauważyć, iż badania wykazały także występowanie zjawiska, które zostało określone przez Autorkę zbiorem antywartości, uwzględniających m.in. bezkrytyczne widzenie samego siebie oraz zadufanie w sobie, wynikające z doświadczenia, które faktycznie powinno być źródłem mądrości.

Badani wskazali także przeszkody w realizacji nauczycielskiego etosu, do których zaliczyli m.in.:

- a) w kontekście nauczyciela – cechy charakteru/osobowości, brak czasu, pokory i chęci nauczycieli do zmian,

b) w kontekście placówki – brak współpracy, duża liczba pracowników.

Na zakończenie rozdziału przedstawiono wyniki badań w zakresie działań wspierających etos w instytucjach edukacyjnych, wśród których wymieniła:

- a) w szkołach – rozmowy dyrektora z nauczycielem demokratyczne podejście do zarządzania placówką oświatową, różne metody motywacji nauczycieli,
- b) w przedszkolach – znaczenie współpracy, organizacja imprez integracyjnych, wspólnych spotkań i szkoleń dla nauczycieli.

Na zakończenie rozdziału Autorka zwróciła uwagę na znaczenie współpracy kadry pedagogicznej, dyrektora placówki oświatowej i rodziców w procesie budowania nauczycielskiego etosu.

W ostatnim – VI rozdziale – *Etos współczesnych nauczycieli – podsumowanie* Autorka monografii na podstawie wyników badań stwierdziła, iż obecnie nauczyciele przestają stanowić grupą etosową. Jednocześnie badania potwierdzają występowanie pojęcia etosu w oczekiwaniach społecznych i myśleniu o zawodzie nauczyciela. W kontekście powyższego Autorka sugeruje konieczność stałej ewaluacji doskonalenia wiedzy i kompetencji etycznych nauczycieli.

Joanna Ludwika Pękala – Autorka książki pt. *Etos nauczycieli – mit czy rzeczywistość?* recenzowanej przez prof. zw. dr hab. Henrykę Kwiatkowską podjęła w monografii ważną problematykę, która – w kontekście uzyskanych wyników – warta jest refleksji. Biorąc pod uwagę fakt, iż brakuje na rynku wydawniczym publikacji podejmujących problematykę etosu nauczyciela, omawiana książka pretenduje do tego, żeby stać się cennym źródłem informacji dla wielu naukowców. Dlatego też polecam ją badaczom, którzy zainteresowani są problematyką złożonych procesów, następujących we współczesnej szkole, w tym pedeutologom, studentom kierunków pedagogika, socjologia, psychologia, a także nauczycielom.

## Bibliografia

1. Okoń W. (2017), *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
2. Szawiej T. (1982), *Grupa społeczna i postawy a grupy etosowe*, *Studia socjologiczne*, 1–2, s. 84–85.

Dane do korespondencji:

**Dr Izabella Kust**

Wyższa Szkoła Menedżerska w Warszawie

e-mail: [izabella.kust@wsm.warszawa.pl](mailto:izabella.kust@wsm.warszawa.pl)





**J.M. Łukasik, N.G. Pikuła, K. Jagielska (red. nauk.):  
*Rozwój nauczyciela od wczesnej do późnej dorosłości.*  
Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 2016, ss. 188**

Rozwój zawodowy stanowi współcześnie jeden z najważniejszych determinantów decydujących o funkcjonowaniu jednostki w zawodzie. Pojęcie *rozwój* analizowane jest zarówno na gruncie socjologicznym, psychologicznym, jak i pedagogicznym. W ujęciu socjologicznym oznacza *proces wzrostu stopnia organizacji danego układu, organizmu lub obiektu, w którego wyniku najczęściej dochodzi do wydzielenia następujących po sobie faz czy etapów* (Olechnicki, Załęcki 2000, s. 180). W ujęciu psychologicznym oznacza *przyrost zdolności i umiejętności poznawczych od narodzin aż do wieku podeszłego* (Colman 2009, s. 648). Na gruncie pedagogicznym pojęcie definiowane jest jako *... proces ciągłych przemian jakościowych i ilościowych w (...) organizmie* (Cz. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz 2009, s. 157). Przywołane definicje oznaczają zmianę, która ma wymiar pozytywny.

Szczególne miejsce w życiu człowieka odgrywa rozwój zawodowy, który definiowany jest (...) *jako droga rozwoju zawodowego jednostki od fazy zaznajamiania z obszarami ludzkiej działalności gospodarczej i kulturalnej poprzez fazę przygotowania ogólnozawodowego do okresu przygotowania zawodowego* (Nowacki 2004, s. 217).

S.M. Kwiatkowski zauważa jednak, iż rozwój zawodowy pojmowany jako droga zawodowa uwzględnia różne (...) *etapy rozwoju, ale też stagnacji, a nawet regresu* (Kwiatkowski 2016, s. 14).

Przywołana myśl nabiera szczególnego znaczenia w przypadku zawodu nauczyciela funkcjonującego w dynamicznej zmianie, a także w różnych fazach swego życia.

W takim ujęciu zaprezentowana została problematyka rozwoju zawodowego nauczyciela w monografii pod redakcją naukową Joanny M. Łukasik, Norberta G. Piкуły i Katarzyny Jagielskiej pt. *Rozwój nauczyciela. Od wczesnej do późnej dorosłości*. Książka została wydana nakładem Oficyny Wydawniczej IMPULS w Krakowie w 2016 r.

Redaktorzy książki we *Wstępie* podkreślili, iż *zaprezentowane w publikacji perspektywy rozwojowe nauczycieli pozwalają dostrzec, że zależy on zarówno od czasu, jak i obiektywnych warunków, potencjału biologicznego, wpływu otoczenia społecznego czy własnej aktywności adaptacyjnej do doświadczanej rzeczywistości* (Łukasik, Piкуła, Jagielska 2016, s. 7).

Książka została podzielona na trzy części: I. Część. *Kariera zawodowa nauczyciela*; II. Część. *Jakość pracy i życia nauczycieli – średnia dorosłość*; III. Część. *Aktywność i rozwój emerytowanych nauczycieli*.

Podział ten pozwolił na przedstawienie rozwoju zawodowego nauczyciela z uwzględnieniem ... *specyfiki danego okresu rozwoju* (Łukasik, Pikula, Jagielska, 2016, s. 7). Udanym zamierzeniem redaktorów książki było zwrócenie uwagi czytelnika, iż *każdy okres rozwoju cechuje się określonymi zadaniami, dominującymi tendencjami oraz koniecznością podjęcia nowych form działalności* (Łukasik, Pikula, Jagielska 2016, s. 7).

W I części zamieszczone zostały dwa teksty odnoszące się do kariery zawodowej nauczycieli – także nauczycieli rozpoczynających pracę w zawodzie. Anna Kwatera (Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie) w tekście *Kariera zawodowa nauczycieli. Uwarunkowania – Perspektywy rozwoju – Ograniczenia* przeanalizowała ten proces w kontekście uwarunkowań, perspektyw i ograniczeń. Analiza została poprzedzona prezentacją ogólnoteoretycznych i empirycznych przykładów.

Magdalena Grochowalska (Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie) w tekście zatytułowanym *Dorastanie do profesjonalizmu, czyli kariera zawodowa w doświadczeniach początkujących nauczycieli* skoncentrowała się na *zagadnieniu rozpoczynania przez jednostkę pracy zawodowej, eksponując interakcyjny charakter tego procesu* (Grochowalska 2016, s. 29).

Autorka w wyniku przeprowadzonych badań wykazała związek między własnymi doświadczeniami zgromadzonymi w początkowej fazie zawodowej a ... *procesem socjalizacji organizacyjnej zachodzącymi w środowisku pracy* (Grochowalska 2016, s. 29).

II. Część uwzględnia pięć tekstów, poświęconych problematyce aktywności, jaką podejmują nauczyciele w zakresie osiągania profesjonalizmu, z uwzględnieniem barier, jakie napotykają w trakcie tego procesu.

Beata Jakimiuk (Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II) autorka tekstu zatytułowanego *Tworzenie relacji interpersonalnych jako postawa i fundament profesjonalizmu nauczycieli* podjęła problem relacji interpersonalnych, w tym tworzenia pozytywnych relacji w kontekście budowania przez nauczyciela profesjonalizmu. *Budowanie właściwych relacji interpersonalnych jest zatem fundamentem profesjonalnej działalności nauczyciela, komponentem jego kompetencji, a także pewną postawą, o którą należy zabiegać i którą należy rozwijać* (Jakimiuk 2016, s. 62).

Anna M. Mróz (Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie) i Kinga Sobieszkańska (Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie) w artykule *Rozwijanie kompetencji komunikacyjnych nauczyciela*, podejmując problematykę kompetencji komunikacyjnych nauczycieli, zaprezentowały ujęcia definicyjne pojęcia, a następnie omówiły bariery komunikacyjne, występujące w pracy nauczyciela. W *Zamiast zakończenia* – jak zatytułowano końcową część tekstu, Autorki zaproponowały scenariusz lekcji, której celem jest *rozwijanie kompetencji komunikacyjnych* (Mróz, Sobieszkańska 2016, s. 78).

Rafał Fudala (Akademia Ignatianum w Krakowie) w tekście zatytułowanym *Konstruowanie roli zawodowej a wirtualny obraz nauczyciela* skoncentrował się na problematyce tworzenia roli zawodowej nauczyciela w kontekście jego roli

społecznej. Autor zwrócił uwagę, iż proces ten ma charakter negocjacji, w którym uczestniczą: naukowcy, nauczyciele, politycy oświatowi, uczniowie i ich rodzice. W artykule autor zaprezentował wyniki badań netograficznych, na podstawie których podjął próbę przedstawienia wzorca nauczyciela, postrzeganego z perspektywy osób, które nie wykorzystują metod badawczych w procesie budowania wiedzy.

W tekście zatytułowanym *Trudności nauczycieli wiejskich szkół podstawowych w procesie kształcenia uczniów edukacji wczesnoszkolnej i sposoby ich przezwyciężania* autorstwa Urszuli Tyluś (Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach) Autorka zaprezentowała wyniki badań, które ukazały niedociągnięcia w obszarze doskonalenia zawodowego organizowanego w szkole wiejskiej, a także w przygotowaniu absolwentów szkół wyższych na kierunkach pedagogicznych do pracy w środowisku wiejskim.

W artykule pt. *Poczucie jakości życia aktywnych zawodowo nauczycieli* Olga Wyżga (Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie) podjęła problem aktywności zawodowej człowieka w kontekście jakości jego życia. Zaprezentowała omawiane pojęcie zarówno w aspekcie teoretycznym, jak i empirycznym, odwołując się do wyników badań własnych. Na podstawie badań Autorka stwierdziła, iż respondenci wskazywali jako czynniki, które wpływały na ich dobre życie zawodowe, m.in. dobrą atmosferę w pracy, godziwe warunki ekonomiczne, kompetentnego dyrektora, możliwości rozwoju i uzupełniania kwalifikacji.

III. Część uwzględnia trzy teksty, które koncentrują się na problematyce aktywności i rozwoju emerytowanych nauczycieli.

W pierwszym artykule pt. *Starsi w rozmowie jako alternatywa dla kultury cyfrowej*, którego autorem jest Andrzej Zwoliński (Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie), Autor zwrócił uwagę na znaczenie rozmowy w procesie kreowania relacji międzypokoleniowych. Szczególnego znaczenia – zdaniem Autora tekstu – rozmowa nabiera w dobie dynamicznego rozwoju technologii. Jest ona alternatywą dla kultury cyfrowej.

Norbert G. Pikuła (Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie) w artykule zatytułowanym *Rozwój zawodowy a aktywność emerytowanych nauczycieli* poruszył problem aktywności emerytowanych nauczycieli w kontekście ich rozwoju zawodowego w okresie aktywności zawodowej. Autor w tekście zaprezentował wyniki badań, których celem było uzyskanie wiedzy na temat wpływu aktywności i rozwoju zawodowego na preferowany na emeryturze styl życia nauczycielek.

Artykuł Joanny M. Łukasik (Akademia Ignatianum w Krakowie) i Katarzyny Jagielskiej (Akademia Ignatianum w Krakowie) pt. *Refleksyjność emerytowanych nauczycieli jako czynnik zmiany i rozwoju osobistego* podjął problem refleksyjności jako czynnika motywującego człowieka w okresie późnej starości do zmiany i rozwoju. *W założeniach teoretycznych odwołano się do koncepcji twórczej adaptacji i człowieka intencjonalnego Kazimierza Obuchowskiego, narracji jako sposobu rozumienia siebie i świata w ujęciu Jerzego Trzebińskiego i Mirosławy*

*Nowak-Dziemianowicz, a także do koncepcji rozwoju człowieka według Erika Eriksona* (Łukasik, K. Jagielska 2016, s. 173).

W wyniku przeprowadzonych badań Autorki stwierdziły, iż refleksja może mieć wpływ na działania zmierzające do zmiany dotychczasowego stylu życia, myślenia i funkcjonowania.

Na zakończenie warto podkreślić, iż książka jest opracowaniem naukowym, prezentującym wyniki badań własnych, opatrzonych wyważonymi komentarzami autorów oraz rzetelnie osadzonymi w teorii.

## Bibliografia

1. Colman A.M. (2009), *Słownik psychologiczny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
2. Grochowalska M. (2016), *Dorastanie do profesjonalizmu, czyli kariera zawodowa w doświadczeniach początkujących nauczycieli*, [w:] J.M. Łukasik, N.G. Piłkuła, K. Jagielska (red. nauk.), *Rozwój nauczyciela od wczesnej do późnej dorosłości*, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków.
3. Jakimiuk B. (2016), *Tworzenie relacji interpersonalnych jako postawa i fundament profesjonalizmu nauczycieli*, [w:] J.M. Łukasik, N.G. Piłkuła, K. Jagielska (red. nauk.), *Rozwój nauczyciela od wczesnej do późnej dorosłości*, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków.
4. Kupisiewicz Cz., Kupisiewicz M. (2009), *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa.
5. Kwiatkowski S.M. (2016), *Rozwój kompetencji zawodowych w procesie pracy*, Szkoła-Zawód-Praca, Nr 12.
6. Łukasik J.M., Piłkuła N.G., Jagielska K. (red. nauk.) (2016), *Rozwój nauczyciela od wczesnej do późnej dorosłości*, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków.
7. Łukasik J.M., Jagielska K., (2016), *Refleksyjność emerytowanych nauczycieli jako czynnik zmiany i rozwoju osobistego*, [w:] J.M. Łukasik, N.G. Piłkuła, K. Jagielska (red. nauk.), *Rozwój nauczyciela od wczesnej do późnej dorosłości*, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków.
8. Mróz A.M., Sobieszczkańska K., (2016), *Rozwijanie kompetencji komunikacyjnych nauczyciela*, [w:] J.M. Łukasik, N.G. Piłkuła, K. Jagielska (red. nauk.), *Rozwój nauczyciela od wczesnej do późnej dorosłości*, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków.
9. Nowacki T.W. (2004), *Leksykon pedagogiki pracy*, Wydawnictwo i Zakład Poligrafii Instytutu Technologii, Radom.
10. Olechnicki K., Załęcki P. (2000), *Słownik socjologiczny*, Wydawnictwo Graffiti BC, Toruń.

Dane do korespondencji:

**Dr Joanna Michalak-Dawidziuk**

Wyższa Szkoła Menedżerska w Warszawie

e-mail: jmichalak@onet.eu