AKADEMICKIE TOWARZYSTWO ANDRAGOGICZNE

EDUKACJA DOROSŁYCH

PÓŁROCZNIK
Nr 2 (79) 2018

Warszawa 2018

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 (Akademia Wojsk Lądowych, Polska)
Alicja Jurgiel-Aleksander (Uniwersytet Gdański, Polska)

Józef Kargul (Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. J. Korczaka, Polska) – **przewodniczący**

Alicja Kargulowa (Naukowe Towarzystwo Poradoznawcze, Polska)
Kas Mazurek (Uniwersytet Lethbridge, Kanada)
Józef Półturzycki (Uniwersytet Warszawski, Polska)
Ewa Przybylska (Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego, Polska)
Jerzy Semków (Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. J. Korczaka, Polska)
Ewa Skibińska (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
Agnieszka Stopińska-Pająk – redaktor naczelna
Agnieszka Majewska-Kafarowska – sekretarz redakcji
Monika Sulik – sekretarz redakcji
Agata Radecka – redaktor języka angielskiego
Magdalena Grygierek – redaktor języka polskiego
Anna Maszorek-Szymala – redaktor statystyczny

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, CEJSH oraz CEEOL**

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

Copyright by
Akademickie Towarzystwo Andragogiczne
ISSN 1230-929 X

Współpraca wydawnicza: ITeE – PIB, Radom

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

Edukacja Dorosłych 2018, nr 2 ISSN 1230-929 X

SPIS TREŚCI

WPROWADZENIE – Agnieszka Stopińska-Pająk 11

STUDIA NAD KONDYCJĄ EDUKACJI DOROSŁYCH

Agnieszka Stopińska-Pająk
Tożsamościowy *plecak* – meandry rozwoju andragogiki w Polsce – narracja historyczna w perspektywie minionego stulecia 13

Elżbieta Dubas
Ciągłość i zmiana w polskiej andragogice – wybrane aspekty z perspektywy czasu 27

Danuta Wajsprych
Z czego nie można rezygnować podczas uczenia się w dorosłości? O myśleniu, działaniu i uważności 43

Magdalena Archacka
Dyskurs zagrożenia nowymi technologiami jako współczesny mit społeczny. Pytanie o kompetencje dorosłych edukatorów w epoce cyfrowej 59

WSPÓŁCZESNE KONTEKSTY EDUKACJI DOROSŁYCH

Agnieszka Majewska-Kafarowska
Między rozłąką a lepszym życiem – doświadczenie nieobecności bliskich na skutek migracji w narracjach ludzi starych 71

Agnieszka Bzymek
Doświadczanie *resilience* w narracyjnej biografii seniorów Dziennego Domu Pomocy w Gdańsku 87

Monika Sulik
Koloryty kobiecej tożsamości – refleksje andragogiczno-biograficzne 103

Alina Górniok-Naglik, Arkadiusz Wąsiński
Pytania o autokreację w perspektywie działań twórczych 119

Edyta Nieduziak
Ciało, język i współczucie dla edukacji pokoleń jako cele konstruowania teatralnych przestrzeni edukacji dorosłych 135

POSZUKIWANIA BADAWCZE ANDRAGOGÓW

Sławomir Pasikowski
Standard „niewiedzy" lub ucieczka od transparentności?
Ekspresje rygoru metodologicznego w raportach z badań 149

Alicja Szostkiewicz
Sposoby doświadczania i konceptualizowania uczenia się osób w okresie średniej dorosłości 163

Irena Przybylska
Kobiecość i emocjonalność – wątki redefinicji 175

Katarzyna Maliszewska
Każda z was mogłaby znaleźć się na tym dachu! – doświadczenia kobiecości w narracjach bohaterek spektakli Teatru Telewizji 185

OBSZARY PRAKTYKI ANDRAGOGICZNEJ

Magdalena Zadworna-Cieślak, Karolina Kossakowska
Psychological wellbeing in the teaching profession 199

Agata Radecka
Facebook – jeszcze opcjonalny czy już obowiązkowy?
Przykład Fanpage'a Studium Języków Obcych 211

Michał Szyszka, Václav Bělík
Opinie pracowników socjalnych na temat działań komunikacyjnych w instytucjach pomocowych – perspektywa kształtowania kompetencji komunikacyjnych 227

TEORIA I PRAKTYKA ANDRAGOGICZNA ZA GRANICĄ

Nina Rapo
Competences for lifelong learning of pedagogy students in Croatia and Poland 239

RECENZJE

Agnieszka Majewska-Kafarowska
Arkadiusz Wąsiński, *Autokreacja małżonków bezdzietnych do wielowymiarowego rodzicielstwa adopcyjnego. Perspektywa pedagogiczno-antropologiczna*, Wydawnictwo UŁ, Łódź 2018, ss. 384 253

Edukacja Dorosłych 2018, nr 2 ISSN 1230-929 X

CONTENTS

INTRODUCTION – Agnieszka Stopińska-Pająk 11

STUDIES ON THE CONDITION OF ADULT EDUCATION

Agnieszka Stopińska-Pająk
Identity backpack – meanders of andragogy development in Poland – historical narrative in the perspective of the last century 13

Elżbieta Dubas
Continuity and change in Polish andragogy – particular aspects from time perspective 27

Danuta Wajsprych
What can you not give up during learning in adulthood? About thinking, acting and mindfulness 43

Magdalena Archacka
Discourse on the threat of new technologies as a contemporary social myth. Question about the competence of adult educators in the digital age 59

CONTEMPORARY CONTEXTS OF ADULT EDUCATION IN POLAND

Agnieszka Majewska-Kafarowska
Between separation and better life – experience of relatives' absence due to migration in the narrations of old people 71

Agnieszka Bzymek
The experience of resilience in narrative biography in Daily Care Home in Gdansk 87

Monika Sulik
Colours of a woman's identity – andragogical and biographical reflections 103

Alina Górniok-Naglik, Arkadiusz Wąsiński
Questions about auto-creation in a perspective of creative activities 119

Edyta Nieduziak
Body, language and compassion for generational education
as the goals of constructing theatrical spaces of adult education 135

ANDRAGOGUES SCIENTIFIC SEARCHES

Sławomir Pasikowski
Standard of „ignorance" or escape from transparency? Expressions
of methodological rigor in research reports 149

Alicja Szostkiewicz
Ways of experiencing and conceptualising people's learning
in middle adulthood 163

Irena Przybylska
Femininity, masculinity and emotionality – trends of redefinition 175

Katarzyna Maliszewska
Each of you could be on this roof! – the image of femininity
in the narratives of the protagonists of the Television Theatre 185

AREAS OF ANDRAGOGICAL PRACTICE

Magdalena Zadworna-Cieślak, Karolina Kossakowska
Psychological wellbeing in the teaching profession 199

Agata Radecka
Facebook – optional or already obligatory? Example of the Foreign
Language Department's Fanpage 211

Michał Szyszka, Václav Bělík
Social workers views on the communication actions taken in assistance
institutions in the context of shaping communication competencies 227

ANDRAGOGICAL THEORY AND PRACTICE ABROAD

Nina Rapo
Competences for lifelong learning of pedagogy students in Croatia and Poland 239

REVIEWS

Agnieszka Majewska-Kafarowska
Arkadiusz Wąsiński, *Autokreacja małżonków bezdzietnych do wielowymiarowego rodzicielstwa adopcyjnego. Perspektywa pedagogiczno-antropologiczna*, Wydawnictwo UŁ, Łódź 2018, ss. 384 253

Edukacja Dorosłych 2018, nr 2 ISSN 1230-929 X

Agnieszka Stopińska-Pająk

ORCID 0000-0002-8631-5825

WPROWADZENIE

Tematyka drugiego numeru 2018 roku naszego pisma jest wielowątkowa, aczkolwiek można dostrzec pewne wspólne kwestie podejmowane przez Autorów/ /Autorki. Problematyka analizowana w artykułach, pogrupowanych w pięciu stałych działach, jest obecna w każdym z nich, aczkolwiek ujmowana w różnych perspektywach. Wyłania się z tych tekstów próba podjętej na nowo, refleksji andragogicznej nad kondycją współczesnej edukacji dorosłych, zarówno w kontekście minionego stulecia, począwszy od odzyskania przez Polskę niepodległości, jak również w kontekście współczesnych wyzwań i zjawisk społeczno-kulturowych. Zagadnienia te są obecne w dziale *Studia nad kondycją edukacji dorosłych*, aczkolwiek także i w pozostałych. Podjęte zostały tematy, które wprawdzie pojawiały się we wcześniejszych numerach, ale w tym oddawanym obecnie do rąk Czytelników/ /Czytelniczek niewątpliwie dominują. Stanowią kontynuację poprzedniego numeru, poddając pod rozważania zagadnienia dziś ważne dla andragogów.

Główny nurt narracji autorskich dotyczy zagubienia współczesnych dorosłych, zwłaszcza tych, którzy w tradycyjnej edukacji dorosłych, głównie instytucjonalnej, nie znajdowali pomocy dla wyjaśnienia i zrozumienia własnego położenia, bądź też w ogóle jej tam nie szukali. Poszukiwanie przez dorosłych własnych, subiektywnie konstruowanych znaczeń dla doznawanych doświadczeń oraz zderzanie się z własną biografią, odnajdywanie, kreowanie własnej tożsamości – to zagadnienia, które są opisywane we wszystkich tekstach mieszczących się w dziale *Współczesne konteksty edukacji dorosłych*, a także w większości tekstów działu *Poszukiwania badawcze andragogów*. Większość artykułów przedstawia analizy podjętych tematów na podstawie zrealizowanych badań jakościowych, głównie w obszarze badań narracyjnych, pozwalających zrozumieć uwikłanie jednostkowych losów ludzi zarówno w ich biografii, jak też społecznym i kulturowym kontekście.

Kolejna grupa tekstów obejmuje rozważania wokół różnych zagadnień pedeutologicznych. Znalazły się one w dziale *Obszary praktyki andragogicznej,* a także w dziale zatytułowanym *Teoria i praktyka andragogiczna za granicą.* Wprawdzie dyskurs wokół nauczyciela, jego kompetencji, uwarunkowań stawania się nauczycielem toczy się od dawna i jest w nim wiele nurtów i różnych sposobów konceptualizacji, to jednak stosunkowo rzadko jest podejmowany przez

andragogów w odniesieniu do edukacji dorosłych. Natomiast właśnie w edukacji dorosłych nauczyciel/edukator/trener etc. niejednokrotnie doświadcza zagubienia, niepewności, odczuwa dyskomfort pełnienia swojej funkcji – te kwestie zostały właśnie poddane analizie.

Warto także zasygnalizować, iż w numerze 2 z 2018 roku znalazł się tekst podejmujący rozważania nad meandrami metodologicznymi, różnymi sposobami ujmowania badań i ich analizy. Mamy nadzieję, że będzie to początkiem szerszego dyskursu nad aspektami metodologicznymi badań prowadzonych w andragogice.

Życzymy ciekawej, inspirującej i wzbogacającej lektury tekstów zaprezentowanych w aktualnym numerze *Edukacji Dorosłych.*

Edukacja Dorosłych 2018, nr 2 ISSN 1230-929 X

STUDIA NAD KONDYCJĄ EDUKACJI DOROSŁYCH

Agnieszka Stopińska-Pająk
ORCID 0000-0002-8631-5825

TOŻSAMOŚCIOWY *PLECAK* – MEANDRY ROZWOJU ANDRAGOGIKI W POLSCE – NARRACJA HISTORYCZNA W PERSPEKTYWIE MINIONEGO STULECIA

Słowa kluczowe: andragogika w Polsce, tożsamość andragogiki, narracja historyczna

Streszczenie. Artykuł składa się z kilku części: wprowadzającej i ukazującej znaczenie historycznych narracji dla tożsamości andragogiki, ogólnej charakterystyki minionego stulecia, części egzemplifikującej, w której poprzez parę przykładów wykazano aktualność i przydatność dorobku andragogiki dla współczesnej refleksji oraz części końcowej, w której analizie poddano kwestie tożsamości grupowej andragogiki. Autorka wykazała konieczność wytworzenia wspólnotowej tożsamości andragogiki/andragogów, która kształtuje poczucie własnej wartości oraz ugruntowywania tej tożsamości w dialogu z innymi oraz poprzez doświadczenie ciągłości, czyli pamięci historycznej.

Wprowadzenie – znaczenie historycznych narracji dla tożsamości andragogiki

Piotr Sztompka (2011) postawił w jednym ze swoich tekstów pytanie: Czy istnieje socjologia polska? Analogiczne pytanie: Czy istnieje andragogika polska? – towarzyszyło mi, kiedy myślałam nad tematem artykułu. Sformułowanie bowiem tematu może sugerować, iż chodzi właśnie o takie podejście, które uznaje odrębność polskiej andragogiki. I podobnie jak Piotr Sztompka powiem, że już samo takie pytanie o polską andragogikę jest prowokacyjne. Na ogół bowiem uważamy, chociaż może nie jest to tak wprost zwerbalizowane, że ma ona swój wyjątkowy charakter odróżniający ją od andragogik innych nacji. Nie zmienia to jednak faktu, iż wątpliwość pozostaje. Piotr Sztompka przeprowadza bardzo interesujący

wywód na temat polskiej socjologii, w którym wyodrębnia 14 znaczeń określenia „polska socjologia", z których 13, jak napisał, jest pozbawionych sensu. Jedyne podejście, które legitymizuje określenie „polska socjologia", jedynie racjonalne rozumienie takiego określenia, jest sformułowanie „socjologia z polskich korzeni" (Sztompka, 2011, s. 51). Taka zatem socjologia, która inspirowana jest doświadczeniem samego badacza, ale też – jak pisze Sztompka – „losem jego wspólnoty, środowiska, społeczeństwa" (Sztompka, 2011, s. 52), swoistości doświadczeń wynikających z uczestnictwa w życiu danego kraju. Analogicznie przyjmuję takie rozumienie określenia polska andragogika/andragogika polska jako andragogika z polskich korzeni. O takiej andragogice będę właśnie mówiła. O andragogice wpisanej w nasze wspólne doświadczenia, zarówno badawcze, jak i doświadczenia dorosłych stanowiące podmiot naszych badań. O korzeniach naszych badawczych doświadczeń andragogicznych.

I chociaż zgadzam się z Piotrem Sztompką (2011), że tak jak przyszłość socjologii, tak również przyszłość andragogiki nie będzie przebiegać w oparciu o podziały narodowe, lecz problemowe (a więc w przyszłości będziemy mówić, np. o andragogice uczenia się, andragogice instytucji edukacyjnych etc.), to jednak ważne będzie, jakie uniwersalne treści wniesiemy do andragogiki dzięki polskim korzeniom.

A zatem moje rozważania będą oscylować wokół historycznych korzeni naszej andragogiki. Mówiąc więc o andragogice, o polskiej andragogice, andragogice w Polsce, andragogice po polsku etc., będę miała na myśli andragogikę z polskich korzeni.

Zdaję sobie sprawę, że dziś bardzo niechętnie odwołujemy się do minionego dorobku andragogiki, o czym wielokrotnie już pisałam, i czasami mam poczucie wołającej na puszczy. Niejednokrotnie mam też wrażenie, że to moje wołanie bywa traktowane jako naiwność i brak zrozumienia dla współczesnych przeobrażeń społecznych i kulturowych, a przede wszystkim przywoływane są argumenty, że odwoływanie się do tekstów powstałych w przeszłości nie jest właściwe, bo nie opisują one tych zjawisk i praktyk andragogicznych, które są udziałem współczesnych dorosłych. Ale czy rzeczywiście można się zgodzić z takimi argumentami? Wprawdzie powszechnie przyjmujemy, że przeszłość jest bytem minionym, czymś, czego już nie ma, a żyjemy w teraźniejszości, niejednokrotnie – choć nie zawsze – mając na uwadze także przyszłość, której też przecież nie ma. Jednak wystarczy się rozejrzeć wokoło, by dostrzec, że chociaż żyjemy w teraźniejszości, to jednak zbudowanej na przeszłości. Nie sposób wymienić wszystkich przykładów: budynek, w którym mieszkamy, uczymy się, miasta, góry, które nas otaczają etc., wreszcie i my sami, każdy z nas niesie przecież swoją pamięć przeszłości, poprzez którą definiujemy swoją tożsamość. Jak pisze Bjørnar Olsen: „To, co nazywamy teraźniejszością, jest właściwie nagromadzaniem się przeszłości, jej trwaniem (…) Każdy człowiek żyje więc w teraźniejszości, która zbudowana jest z przeszłości" (Olsen, 2015, s. 724). Przeszłości bardzo zróżnicowanej, także

pełnej porażek i niepowodzeń, chybionych działań, zbrodniczych idei etc., przeszłości, o której niekoniecznie chcemy pamiętać, ale której obecności nie możemy redukować jedynie do naszych bieżących potrzeb.

Z drugiej strony, skoro tematem artykułu jest także refleksja historyczna nad edukacją dorosłych/andragogiką w perspektywie ostatnich stu lat, to nie można nie postawić pytania dotyczącego tożsamości, a więc właśnie pewnego dziedzictwa andragogiki, stanowiącego przecież podstawowy składnik tożsamościowy. Mówiąc o historii, należy mieć na uwadze, że nie należy traktować jej tak samo jak przeszłości. Historia jest opowieścią o przeszłości, narracją o niej, która, jak pisze Jerzy Topolski (1983), porządkuje doświadczenie przeszłości, a więc jest zawsze narracją czyjąś, ponadto niekoniecznie narracją w ujęciu linearnym. Skoro przeszłość jest obecna w teraźniejszości, zatem różne też mogą być narracje historyczne o niej. Można pisać o historii w kontekście zarówno teraźniejszości, jak też i przyszłości, a dzieło historyka, jak pisze Ewa Domańska (2005, s. 7), bardziej mówi o jego czasach niż o przeszłości. Jest to zasadnicza zmiana historycznego ujęcia przeszłości, co ciekawie ukazuje także Mieke Bal. Nawiązując do metodologicznych rozważań Ewy Domańskiej, ale równocześnie do metafory plecaka, którą się zainspirowałam za Krzysztofem Olechnickim i Tomaszem Szlendakiem (2015), chciałabym podjąć tematykę tożsamości i poddać analizie zawartość *plecaka andragogiki*. Inaczej mówiąc, podjąć próbę andragogicznej narracji historycznej. W tym kontekście postawiłam sobie więc pytania dotyczące owego tożsamościowego *plecaka andragogiki*: Czy jest on wypełniony, a jeśli tak, to co stanowi jego zawartość? Czy zawartość ta uzasadnia, aby nosić ten plecak, czy też bez żalu możemy pozbyć się balastu? A może trzeba go na nowo wypełnić? A może nie ma tam wiele, może nawet jest pusty? A jeśli jest pusty, to co do niego zapakować? A może w ogóle się go pozbyć i nie mieć żadnego plecaka?

Chodzi mi nie tylko, choć również, o cele poznawcze związane z wiedzą dotyczącą zawartości plecaka, ale za Ewą Domańską (2005) przyjmuję perspektywę, którą określa pytanie „po co". Po co mi ta wiedza, na jakie wyzwania naszej epoki mogę znaleźć odpowiedzi? Co zgromadzone w plecaku treści andragogiczne – książki, teksty, doświadczenia, pozwolą mi powiedzieć o człowieku? – człowieku dorosłym uczącym się, podejmującym wyzwania edukacyjne w niesprzyjającym, pełnym zagrożeń świecie, wynikających ze wszystkich fenomenów ponowoczesności.

W tytule artykułu znalazło się też pojęcie meandry rozwoju. To też metafora, poprzez którą chciałam zasygnalizować, że przeszłość nie zawsze jest linią ciągłą, bywa też pełna różnych zakrętów, zerwań, zwrotów, czy porzucania dawnych nurtów i tworzenia starorzecza, do którego też przecież można sięgnąć, – ale także – kreacji nowych nurtów, nowych kierunków rozwoju.

Wokół tych zagadnień, tych pytań, które niekoniecznie wszystkie znajdą odpowiedź, a raczej należałoby powiedzieć, że tylko niektóre, chciałbym skoncentrować swoje rozważania.

Zawartość *plecaka* andragogiki polskiej w perspektywie 100 lat – ogólna charakterystyka

Ogólnie można powiedzieć, iż andragogika ma długą przeszłość, ale krótką historię. W rozwoju polskiej andragogiki można najogólniej wyodrębnić cztery zasadnicze okresy, w których możemy zaobserwować pewną specyfikę podejmowanych badań, uzasadniającą ich wyróżnienie. Okresy te są paralelne do szerszych, ogólniejszych etapów historycznego rozwoju naszego państwa. Jest to cecha charakterystyczna dla rozwoju edukacji dorosłych w ogóle, na którą zwracała uwagę już Helena Radlińska, podejmując pierwsze badania nad historią oświaty dorosłych i wykazując bliskie związki kształtowania się oświaty dorosłych z przemianami politycznymi i społecznymi, ale także analogicznie i dla andragogiki. W Polsce ta ogólna tendencja jest bardziej wyrazista, nierozerwalnie powiązana z meandrami naszej niepodległości, wolności i państwowości (Stopińska-Pająk, 2015). Kierując się tymi kryteriami, wyodrębniłam następujące okresy rozwoju andragogiki w Polsce:

Pierwszy – nazwałam jako przednaukowy i przedinstytucjonalny, którego początek można usytuować w drugiej połowie wieku XIX a finalizuje go wydanie pierwszego polskiego podręcznika andragogiki w 1913 roku, pt. *Praca oświatowa. Jej zadania, metody i organizacja*[1] (Stopińska-Pająk, 2012).

Drugi – wyznaczony jest latami Drugiej Rzeczypospolitej (1918–1939) i częściowo obejmuje także okres II wojny światowej. Będę o nim pisać w dalszej części artykułu.

Trzeci – najdłuższy okres, dotyczy lat po II wojnie światowej, które można określić jako okres Polskiej Rzeczpospolitej Ludowej (PRL), bo pod taką nazwą funkcjonuje w dyskursie społecznym, aczkolwiek oficjalnie nazwa ta została wprowadzona dopiero od 1952 roku (wcześniej 1944–1952 Rzeczpospolita Polska) i trwała do roku 1989 (29.12.1989 uchwalenie ustawy o zmianie konstytucji, 31.12.1989 ustawa weszła w życie, wprowadzając nazwę naszego kraju – Rzeczpospolita Polska). Oczywiście należy od razu nadmienić, iż okres ten nie stanowi jednolitego obrazu, nie jest jednorodny i można w nim wyodrębnić pewne fazy, także powiązane z wydarzeniami politycznymi. Należy także pamiętać, że jest to okres funkcjonowania andragogiki polskiej bez tradycji lub z sięganiem do tradycji obcej, narzuconej.

Czwarty okres – to ten, który nadal trwa, a którego początek stanowi rok 1989, czyli rok, kiedy zerwaliśmy z dawnym ustrojem i rozpoczęliśmy budowę

[1] *Praca oświatowa. Jej zadania, metody, organizacja*. *Podręcznik opracowany staraniem Uniwersytetu Ludowego im. A. Mickiewicza.* (1913). Przez: T. Borowskiego, Z. Daszyńską-Golińską, J. Dziubińską, Z. Gargasa, M. Heilperna, Z. Kruszewską, L. Krzywickiego, M. Orsetti, H. Orszę, St. Posnera, M. Stępowskiego, T. Szydłowskiego, Wł. Wejchert-Szymanowską. Kraków. Nakładem Michała Arcta w Warszawie. Zob. też: A. Stopińska-Pająk (1997). Pierwszy polski podręcznik andragogiki. W: E. Sapia-Drewniak i A. Stopińska-Pająk (red.), *Z tradycji polskiej teorii i praktyki andragogicznej*. Toruń 1997.

państwa demokratycznego, dokonując zasadniczej zmiany społecznej, najogólniej rzecz ujmując. Możemy w nim wyodrębnić trzy, a może nawet i cztery okresy, które za autorami Raport Polska 2030 można nazwać: transformacja, modernizacja, „jałowy bieg" (Smoczyński, 2009), i może okres ostatni, który aktualnie trwa. W okresie tym można wskazać na kilka istotnych wydarzeń oraz pojawienie się nowych obszarów badawczych w andragogice, a także stopniowej dominacji tych, które wcześniej stanowiły margines badawczy andragogiki. Wybiórczo i jedynie przykładowo można wymienić następujące:

- Szczególnie pierwsze fazy charakteryzowały się znaczną aktywnością środowisk andragogicznych, podejmowaniem różnych inicjatyw. Wtedy właśnie powstają nasze Akademickie Towarzystwo Andragogiczne (1993), czasopismo „Edukacja Dorosłych" (1993), rok później została zainicjowana seria Biblioteki Edukacji Dorosłych (do tej pory ukazało się 46 tomów tej serii) oraz od 1994 roku ukazuje się czasopismo „Rocznik Andragogiczny". Wystosowane zostały petycje w sprawie stosownych ustaw dotyczących edukacji dorosłych, odbyły się liczne konferencje: toruńskie, zakopiańskie i inne; to także czas inspirowania różnorodnych badań.
- Pojawiły się nowe środowiska andragogiczne, w zasadzie nie wykazujące chęci do współpracy i nie włączające się w ośrodki akademickie andragogiki, ale też akademicka andragogika nie wykazywała ochoty do takiej współpracy, czyli edukatorzy, trenerzy, różni szkoleniowcy i eksperci od nauczania/trenowania dorosłych. Aczkolwiek dziś pojawiają się już inicjatywy wspólnych działań, których dobrym przykładem jest EPALE.
- Pojawiły się badania, które najogólniej można określić jako badania biograficzne, oparte na procedurach badań jakościowych, mieszczących się w obrębie podejść fenomenologicznych, hermeneutycznych i stopniowa ich dominacja w badaniach andragogicznych (na marginesie warto zauważyć, że badania tego typu były realizowane także i w okresie Drugiej Rzeczypospolitej).
- Pojawiły się badania o charakterze teoretyczno-metodologicznym, poszukiwania tożsamości andragogiki, wskazywania na zaniedbane obszary badawcze, wśród których pomieściłabym badania nad historią myśli andragogicznej, badania nad europejskimi (choć nie tylko europejskimi) systemami edukacji dorosłych, czy badania nad codziennością jako przestrzenią uczenia się dorosłych.
- Dokonany został zwrot, i to zdecydowany, w kierunku badań nad uczeniem się dorosłych i odejście od badań nad kształceniem dorosłych w instytucjach.
- Wreszcie można też mówić o dokonującym się zwrocie paradygmatycznym czy też postparadygmatycznym.

To tylko hasłowo wymienione, jak już wyżej pisałam, i nie wszystkie przecież, nowe zjawiska w polskiej andragogice.

Każdy z tych wyróżnionych przeze mnie okresów wymaga odrębnej refleksji i analizy, gdyż stanowią wręcz różne epoki kulturowo-mentalne.

Korzenie polskiej andragogiki

Uwagę moją skupię na drugim wyróżnionym przeze mnie okresie rozwoju polskiej andragogiki, czyli okresie Drugiej Rzeczypospolitej. Uważam, że jest to ten okres, który może stanowić podstawę do wypełnienia owego *plecaka,* ponieważ jest wyjątkowy dla tożsamości polskiej andragogiki, a równocześnie podwójnie naznaczony zapomnieniem. W okresie PRL programowo, a w III Rzeczypospolitej – poprzez zachłyśnięcie się wolnością, przyjmowaniem wszystkiego co obce, a pomijanie poprzez przemilczanie (a czasem wręcz ignorowanie) tego, co nasze. W socjologii na przykład obecne są sztandarowe dla niej nazwiska polskich socjologów, np. Chałasiński, Znaniecki, Krzywicki, a w andragogice – sytuacja jest inna. Dlatego rodzi się pytanie, czy pamiętamy o Radlińskiej, ale jako andragożce, Korniłowiczu, Niesiołowskim, Godeckim, Konewce, Dobrowolskim, Wachowskim, Baranowskiej, Pleszczyńskiej i innych, których nawet nazwisk nie znamy. Czy korzystamy z ich dorobku? Czy polski adept nauk społecznych w procesie edukacji w szkole wyższej miał okazję, chociażby hasłowo, do zetknięcia się z problematyką andragogiczną, w tym z jej historią? To pytania, które pozostawiam bez odpowiedzi. Chociaż należy z przykrością stwierdzić, iż właściwie nie zachowała się pamięć o pionierach i pionierkach andragogiki.

Wyjątkowość tego okresu dla rozwoju andragogiki i edukacji dorosłych wynika głównie z tego, iż wtedy zapoczątkowana została obecność tej dyscypliny naukowej w przestrzeni akademickiej. W niepodległej Polsce można już bowiem mówić o ukształtowanych naukowo-badawczych andragogicznych środowiskach naukowych (Stopińska-Pająk, 1992). Andragogika, choć nie powszechnie, zdobyła miejsce w uniwersyteckich środowiskach naukowych, wytworzyła instytucje celowo powołane dla jej potrzeb badawczych oraz popularyzatorskich, w tym wiele czasopism andragogicznych, z których w mojej ocenie najlepsze było czasopismo „Praca Oświatowa" (wydawane przez cztery znakomite instytucje oświaty dorosłych: Instytut Oświaty Dorosłych, Instytut Teatrów Ludowych, Poradnia Biblioteczna, Powszechny Uniwersytet Korespondencyjny). Nie jest możliwe, aby chociaż pokrótce omówić ten dorobek, a także jego konteksty społeczno-kulturowy i naukowy, zatem przepraszam za takie pobieżne ujęcie. Zatrzymam się jedynie na pewnych wybranych jego elementach, zwłaszcza tych, które według mnie mogą stanowić zawartość owego *plecaka*, ponieważ nadal mogą tworzyć podstawę dla rozumienia zjawisk andragogicznych (odpowiedź na to pytanie: po co?). Zwrócę uwagę na trzy obszary problemowe, które wzajemnie się dopełniają oraz stanowią znakomitą egzemplifikację, iż nadal mogą stanowić źródło odczytania i interpretacji różnych aspektów edukacji dorosłych. Będą to rozważania andragogiczne koncentrujące się wokół zagadnień uwarunkowań psychologicznych i społecznych aktywności dorosłych w edukacji oraz badania nad motywami i potrzebami uczestnictwa dorosłych w edukacji.

- Psychologiczne możliwości i uwarunkowania kształcenia ludzi dorosłych

W tym nurcie znajdują się badania m.in. Stefana Szumana nad właściwościami dojrzałej psychiki, Leopolda Blausteina nad czynnikami psychicznymi zdolności i efektów uczenia się ludzi dorosłych, Marii Lipskiej-Librachowej nad specyfiką umysłowości o niskiej kulturze, badania Mariana Wachowskiego nad dorosłymi uczniami-robotnikami rolnymi, badania Józefy Joteyko, Stefana Błachowskiego i innych. Badania te wykazały, iż w edukacji dorosłych istotną rolę odgrywają, obok psychologicznych, środowiskowe uwarunkowania, które dotąd nie były dostrzegane oraz iż wiek nie stanowi istotnej przeszkody w podejmowania kształcenia. Wreszcie dostrzeżono, że dorośli nie stanowią jednolitego materiału, a różnice indywidualne pomiędzy dorosłymi, tak wyraźnie obserwowane, występują także wśród dzieci, aczkolwiek wraz z rozwojem człowieka różnice te znacznie się pogłębiają. Tłumaczono to głównie brakiem pielęgnacji dzieciństwa i czynnikami społeczno-kulturowymi. Ponadto wykazano, iż człowiek dorosły jest podatny na oddziaływania edukacyjne, ma plastyczną umysłowość oraz – co uważam za szczególnie istotne – cechą dojrzałej psychiki jest rozwój, a wiek dorosły jest dalszą szkołą dojrzałości.

Włączenie do analiz badawczych zmian rozwojowych w ciągu życia człowieka dało początek nowej orientacji w polskiej psychologii, która dopiero po II wojnie światowej znalazła w Polsce zwolenników. Wprawdzie badań tych nie było dość dużo, ale także i w Europie Zachodniej badania w tym względzie nie miały zbyt wielu zwolenników (m.in. Charlota Buhler, E. Thorndike, F. Gruber, R. Lochner, B.A. Yeaxlee); zresztą polscy badacze korzystali także z ich prac i badań.

- Społeczne uwarunkowania aktywności dorosłych w edukacji

W tym obszarze badań odnajdujemy największą liczbę różnych zagadnień będących ich przedmiotem. Najpierw wymienię te o charakterze bardziej ogólnym, syntetycznym. Wśród nich są to przede wszystkim badania socjologiczne Józefa Chałasińskiego, Floriana Znanieckiego, Eustachego Nowickiego, Wojciecha Gotlieba, ale także badania innych badaczy, podejmowane z perspektywy różnych nauk – społecznych, ekonomicznych, pedagogicznych – ukazujących społeczne czynniki, bariery i różnorodne uwarunkowania ograniczające i utrudniające uczestnictwo dorosłych w edukacji. Badania w tym nurcie, podobnie jak psychologiczne, wykazały duże możliwości edukacyjne człowieka w ciągu całego życia, warunkowane jednak kontekstem społecznym i kulturowym życia jednostki. Józef Chałasiński w znakomitym dziele pt. *Tło socjologiczne pracy oświatowej* (Warszawa 1935) wykazał zarówno ewolucję społecznego znaczenia wieku człowieka, który wraz z powstaniem społeczeństw dynamicznych, zmiennych przestał być barierą w uczeniu się, jak też dostrzegł, iż jednostka nie może być pozostawiona sama sobie w trudzie edukacji i uczenia się, szczególnie ze środowisk zaniedbanych kulturowo, i wymaga wsparcia systemu oświatowego/edukacyjnego. Wreszcie docenił znaczenie dążności społecznych ludzi, zwłaszcza tych, które wiążą się z awansem

kulturowym, społecznym, czy wynikających z **potrzeby uznania**, jako niezwykle istotne źródła wszelkiej aktywności edukacyjnej. I co istotne, Chałasiński wykazał, iż charakteryzują one jednostki ze wszystkich poziomów stratyfikacji społecznej. Bardzo ciekawe analizy tych zagadnień mogą, w mojej ocenie, nadal służyć pomocą w rozumieniu i interpretacji uwarunkowań aktywności edukacyjnej dorosłych z różnych środowisk i na każdym etapie życia.

- Badania nad motywami i potrzebami uczestnictwa w edukacji dorosłych

Były to wielokierunkowe i ciekawe badania, realizowane w różnych aspektach. Podejmowali je m.in. Wojciech Gottlieb, Leopold Blaustein, Helena Radlińska, Kazimierz Korniłowicz, Andrzej Niesiołowski oraz – w kontekście celów oświaty dorosłych – także Sergiusz Hessen, Władysław Radwan, Irena Drozdowicz-Jurgielewiczowa, Ignacy Solarz i inni. Łączy je wspólnie podzielane przekonanie, iż główne podłoże motywów uczestnictwa w oświacie dorosłych stanowią dwa rodzaje źródeł: społeczno-środowiskowe czynniki oraz indywidualne życie psychiczne jednostek. Uznano, że źródło motywów uczestnictwa w oświacie nie ma znaczenia ani dla ich jakości, ani siły. Zarówno motywy spontaniczne, jak i bierne czy wręcz narzucone z zewnątrz mają swoje znaczenie. Zdarza się bowiem często, że w oświacie dorosłych uczestniczą ludzie bez jasnej świadomości motywów i celów. Jednak nawet bierne uczestnictwo, jak pisał Leopold Blaustein (1935), świadczy o ukrytych potencjalnych dyspozycjach, skłonnościach, które poprzez uczestnictwo w oświacie aktualizują się i budzą potrzeby. Wyodrębnił on dwa typy ludzi poszukujących miejsca w oświacie. Jednym, jak pisał, chodzi o wykształcenie w ogóle, o jakikolwiek pokarm duchowy, inni poszukują wiedzy praktycznej, potrzebnej do celów zawodowych czy codziennych. Druga grupa to ludzie, których motywy aktywności edukacyjnej wynikają z potrzeb społecznych, do których zaliczył: poczucie osamotnienia, brak przyjaźni, pragnienie działania społecznego, chęć przewodzenia, pragnienie przeżywania wspólnych z innymi nastrojów, pragnienie rozrywki, wrażeń, czy wręcz zabicia wolnego czasu. Te różne motywy wymagają obecności różnorodnych instytucji oświaty dorosłych, których znajomość nauczycielowi oświaty dorosłych jest niezbędna.

Ciekawe podejście do potrzeb dorosłych prezentowała Helena Radlińska. Szczególnie argumentowała za uwzględnianiem indywidualnych potrzeb jednostek, które ujmowała w kontekście potencjalności – możliwości, które nakładają wręcz obowiązek, aby oświata dorosłych budziła potrzeby jednostek czy środowisk, często nie dość przez nich uświadamianych, oraz podnoszenie ich poziomu. Wyodrębniła dwie grupy potrzeb ludzi dorosłych, mianowicie – materialne i duchowe. Szczególną uwagą objęła te drugie. Potrzeby duchowe definiowała jako potrzeby wypowiedzenia siebie. „Dorosły czyni to – pisała – poszukując stanowiska, stosunków towarzyskich, miłości, sposobów zaspakajania swych ideałów" (Radlińska,1933, s. 822). Przy czym *stanowisko* rozumiała nie tylko jako zawód, zarobek, czy pozycję, ale przede wszystkim jako poczucie własnej wartości,

niezbędności, istotne dla każdego człowieka. Potrzebę pokazania własnej wartości uznawała też za jedną z głównych motorów postępu. Ponadto Radlińska wykazała, że potrzeby i motywy aktywności edukacyjnej są zmienne, często też nakładają się na siebie. A ich różnorodność wymaga stosowania różnych sposobów i form pracy, uwzględniających przede wszystkim indywidualizację edukacji dorosłych osób. Podobne stanowisko w tej kwestii zajmowali także Władysław Radwan (1939), Irena Drozdowicz-Jurgielewiczowa (1934).

Interesujące podejście do zagadnienia motywów i potrzeb dorosłych prowadzących do aktywności edukacyjnej prezentował Kazimierz Korniłowicz. Wyszedł on od analizy źródeł ich powstania. Stwierdził, że człowiek dorosły poszukuje odpowiedzi na dwa podstawowe pytania: Co robić? i jak robić? Na tej podstawie wyodrębnił trzy kategorie potrzeb warunkujących uczestnictwo w oświacie, mianowicie potrzeby: instrukcji, inspiracji i wyjaśnień. Wskazał także i na inne motywy, wprawdzie rzadziej obecne wśród dorosłych, ale jednak także mające znaczenie dla podejmowania aktywności edukacyjnej. Są to: *przyjemność płynąca z samego procesu uczenia się* […] oraz *z przeżyć estetycznych, których źródłem jest subtelna i czysta atmosfera wiedzy* (Korniłowicz, 1929, s. 53). K. Korniłowicz dostrzegł także znaczenie motywów ubocznych, jak je określił, a zaliczył do nich: chęć zdobycia świadectwa szkoły czy kursu, ambicję, chęć wyróżnienia się, czy chęć podniesienia poziomu wykształcenia.

Przedstawione, choć bardzo pobieżnie i jedynie jako przykłady, podejmowane przez andragogów Drugiej Rzeczypospolitej zagadnienia wyraźnie pokazują nie tylko sam fakt, że takie analizy i badania zostały już wtedy podjęte, ale że ustalenia andragogów, ich konkluzje nadal mogą stanowić podstawę do interpretacji uczestnictwa dorosłych w edukacji i fenomenów uczenia się dorosłych. Możemy nimi wypełnić *plecak tożsamościowy*. Aczkolwiek nie wystarczy jedynie przywołać z historii dorobek andragogów, ale należy oczyścić je z „kurzu minionych lat", by przybliżyć ich do naszych współczesnych okoliczności społeczno-kulturowych i położenia samych dorosłych uczących się.

Zakończenie – tożsamościowy plecak polskiej andragogiki

W ramach zakończenia rozważań nad tożsamościowym plecakiem chciałabym powrócić do kwestii z początku mojego artykułu. Postawiłam kilka pytań, które dotyczyły tożsamości i korzeni polskiej andragogiki. Zatem na pytanie o zawartość tożsamościowego plecaka andragogiki uważam, że nie tylko można, ale i trzeba wprowadzić do niego dorobek minionych okresów, nie tylko ten, który przykładowo przywołałam, ale także i pozostałe, a szczególnie te ich elementy, które uznamy dzisiaj za ważne dla tożsamości naszej dyscypliny.

W ponowoczesnym świecie, gdzie z jednej strony potrzeba posiadania tożsamości, tak dla jednostki, jak i grup społecznych, jest zadaniem priorytetowym i jednocześnie, jak pisze Alain Touraine, jedynie pojęcie tożsamości pozwala dostrzegać dynamikę zmian zjawisk społecznych, to z drugiej strony tożsamość jest

dziś szczególnie narażona na rozproszenie i trudności w kształtowaniu wspólnych, zgodnie podzielanych znaczeń (Karnat-Napieracz, 2009; Bokszański, 2006). Zmienność świata jest podstawą, na której budowana jest tożsamość, a więc nieustająco zmieniające się warunki, w których tworzy się tożsamość, wymagają, aby ciągle na nowo była ona budowana. Na ten proces ciągłego trudu tworzenia tożsamości wskazywali wielokrotnie Zygmunt Bauman, który pisał, iż tożsamość ewoluuje „od tożsamości będącej odkryciem do tożsamości w formie wynalazku" (Karnat-Napieracz, 2009, s. 51), Anthony Giddens, Kenneth Gergen, czy Tomasz Szlendak.

W dyskursie dotyczącym tożsamości funkcjonuje bardzo wiele modeli tożsamościowych. Większość z nich podejmuje zagadnienia tożsamości jednostkowych, a równocześnie jest wiele ujęć, koncepcji, w których podejmowane są zagadnienia tożsamości zbiorowej, grupowej. Ciekawe jest to, iż cechy opisujące tożsamość jednostkową są niejednokrotnie przenoszone na tożsamość zbiorową, np. Leszek Kołakowski, ale i inni. Są jednak i takie analizy, które wyróżniają tożsamość grupową jako odrębną kategorię. Do takiego ujęcia chcę się tutaj odwołać, a mianowicie do koncepcji Charlesa Taylora, zwłaszcza że dostrzega on i podkreśla wzajemne zależności pomiędzy tożsamością indywidualną a zbiorową, grupową, a równocześnie postrzega tożsamość jako ramę, horyzont, poprzez które jednostka czy grupa orientuje się w przestrzeni znaczeń (Taylor, 2001, s. 53; Barnat, 2013). Dużą rolę dla budowania tożsamości grupowej w koncepcji Taylora ma jej historia, czyli narracja o przeszłości grupy, narodu; korzenie tożsamości grupowej są według niego głównie historyczne. Charles Taylor pisał: *Aby mieć wyobrażenie tego, kim jesteśmy, musimy mieć wyobrażenie tego, jak stawaliśmy się i dokąd zmierzamy* (2001, s. 94). I nie chodzi tutaj o prostą recepcję autorytetów przeszłości, ale – jak to ujął Zbigniew Bokszański – o „świadomość kontynuacji" (1988, nr 2), czy też zdolności do podtrzymywania ciągłości pewnej narracji (Giddens, 2002, s. 77). W tym kontekście powrót do korzeni własnej tożsamości jest podstawą, na której mamy szansę, z jednej strony pokazywać niepowtarzalność i odróżniać się od innych nauk społecznych i humanistycznych, w tym także wpływów obcych, a z drugiej strony – wykazywać ciągłość narracji andragogicznych z równoczesnym, nieustającym, płynnym procesem autodefiniowania, uwzględniającym teraźniejsze dyskursy toczące się w naukach społecznych, humanistycznych, czy w naukach o kulturze. Opozycyjność tej perspektywy jest jednym z wymiarów tożsamości zbiorowej opisywanej przez Zbigniewa Bokszańskiego (2006). Warto także zauważyć, że w zasadzie w każdej koncepcji tożsamości grupowej, a jest ich wiele, zasadność trwania danej grupy jest ujmowana w kategoriach ciągłości, historyczności, a także odwoływania do jej „narodzin", początków (Karnat-Napieracz, 2009, s. 56). Wreszcie ponowoczesna kultura indywidualizmu odnosi się także do zbiorowości czy różnych grup społecznych, od których oczekuje się, iż podejmą trud samookreślenia poprzez budowanie tożsamości legitymizującej ich indywidualizm. Dobrze opisują ten proces modele tzw. tożsamości odkrywanej lub tożsamości konstruowanej (Bokszański, 2006, s. 119–122).

Tożsamość zatem należy wytworzyć i jest to zadanie dla nas, jeśli chcemy, aby tożsamość andragogiki nie była nam narzucana przez innych. Skoro historia jest narracją o przeszłości, to niech będzie naszą narracją o przeszłości andragogiki polskiej. Pokazujmy te obszary badań, refleksji, które ją opisują, i choć może zabrzmi to patetycznie, bądźmy dumni z tego, co zostało wcześniej dokonane. Umacniajmy pozycję andragogiki wśród nauk społecznych, humanistycznych, nauk o kulturze, poprzez włączenie jej do zasobów naszej pamięci. Mamy powinność wobec naszych pionierów i pionierek być strażnikiem pamięci naszej przeszłości, naszego dorobku. Odrębnymi podmiotami jesteśmy wtedy, kiedy pewne sprawy mają dla nas wspólne znaczenie (Taylor). To bardzo ważne, na co wskazuje także Barbara Skarga, pisząc, że oprócz pamięci historycznej, dla tożsamości znaczenie ma „społeczna akceptacja własnej odrębności" oraz uznanie „tej odrębności przez innych" (Skarga, 1998, s. 4), którego inni, jak pisze Taylor, mogą nam odmówić (Taylor, 1995, s. 14). Z kolei Aldona Jawłowska podkreśla, że możemy nie uzyskać *uznania, będącego warunkiem tożsamości* […] *nie z tej prostej przyczyny, iż nie spełniamy danych i bezspornych kryteriów, ale z bardziej zasadniczego i niepokojącego powodu, a mianowicie, że same nasze standardy nie są uznawane przez innych* (Jawłowska, 2001, s. 52). Kategoria uznania sprawia, iż tożsamość można także ujmować jako formę dyskursu, dialogu, konfrontowania się z innymi ideami. A także, co istotne w kontekście konstruowania tożsamości andragogiki, można za Bhikhu Parekh uznać, iż tożsamość grupowa (narodowa) *jest kwestią kolektywnego wyboru, historycznym projektem, który musi być zrealizowany przez każde pokolenie w świetle jego potrzeb, aspiracji i okoliczności, w których przyszło mu żyć* (Parekh, za: Bokszański, 2006, s. 129–130). Tworzenie własnej andragogicznej narracji pozwala nam kształtować tożsamość polskiej andragogiki, integrując jej przeszłość, teraźniejszość i przewidywaną przyszłość w spójną całość. Zatem, aby podjąć tę walkę, musimy wytworzyć wspólnotową tożsamość, która kształtuje poczucie własnej wartości oraz ugruntowywać tę tożsamość w dialogu z innymi i poprzez doświadczenie ciągłości, czyli pamięci historycznej (Kołakowski 1995, s. 44–45). Żadna bowiem zbiorowość, jak podkreślała Barbara Skarga, nie może przetrwać bez poczucia własnej tożsamości, która jest niezbędna dla jej egzystencji (Skarga, 1998, s. 3–4). Trzeba zatem, jak to określił Piotr Sztompka, „grać w otwarte karty" i „pokazywać własne stanowisko" (Sztompka, 2012, s. 7).

Bibliografia

1. Barnat D. (2013). Silne wartościowania i problem tożsamości ludzkiej, *Analiza i Egzystencja*, nr 23.
2. Blaustein L. (1935). *Psychologiczne podstawy oświaty pozaszkolnej*. Warszawa.
3. Bokszański Z. (1988). Tożsamość jednostki. *Kultura i Społeczeństwo*, nr 2.
4. Bokszański Z. (2006). *Tożsamości zbiorowe*. Warszawa.

5. Domańska E. (2005). *Mikrohistorie. Spotkania w międzyświatach*. Wyd. 2, Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.
6. Drozdowicz-Jurgielewiczowa I. (1934). Podstawowe zagadnienia dydaktyki dorosłych. W: S. Łempicki, W. Gottlieb, B. Suchodolski, J. Włodarski (red.) *Encyklopedia wychowania*. T. 2. Warszawa.
7. Giddens A. (2002). *Nowoczesność i tożsamość. „Ja" i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Warszawa: PWN.
8. Jawłowska A. (2001). Tożsamość na sprzedaż. W: A. Jawłowska (red.), *Wokół problemów tożsamości*. Warszawa. Wydawnictwo LTW.
9. Karnat-Napieracz A. (2009). *Tożsamość, czyli świadomość Redivivus*. Kraków: Oficyna Wydawnicza AFM.
10. Kołakowski L. (1995). O tożsamości zbiorowej. W: K. Michalski (red.), *Tożsamość w czasach zmiany. Rozmowy w Castel Gandolfo*. Warszawa-Kraków.
11. Korniłowicz K. (1929). Drogi oświaty dorosłych. W: A. Konewka, K. Korniłowicz (red.), *Przewodnik oświaty dorosłych (1928)*. Warszawa.
12. Olechnicki K., Szlendak T. (2015). Polskie menu a'la carte. Albo pustoszejący plecak. *Kultura Współczesna*, nr 1.
13. Olsen B. (2015). (w:) Z Bjørnar Olsenem rozmawia Zuzanna Dziuban: Wszyscy jesteśmy archeologami. *Znak*, nr 724; http://www.miesiecznik.znak.com.pl/wszyscy-jestesmy archeologami; dostęp 19.03.2018.
14. Radlińska H. (1933). Wychowanie dorosłych. W: S. Łempicki, W. Gottlieb, B. Suchodolski, J. Włodarski (red.) *Encyklopedia wychowania*. T. 1. Warszawa.
15. Radwan W. (1939). *Zagadnienia oświaty dorosłych w kulturze współczesnej*. Warszawa.
16. Skarga B. (1998). Zbiorowa tożsamość i zagrożenia z nią związane. *Kultura i Społeczeństwo*, nr 3.
17. Smoczyński W. (2009), Polskie koleiny. *Polityka,* nr 25 (2710).
18. Stopińska-Pająk A. (1992). Instytucjonalne podstawy rozwoju myśli andragogicznej w II Rzeczypospolitej. W: Z. Jasiński, J. Mizgalski (red.), *Wybrane problemy polskiej oświaty i pedagogiki (w latach 1918–1992)*. Częstochowa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Częstochowie.
19. Stopińska-Pająk A. (2012). Powrót do źródła – o pierwszym polskim podręczniku andragogiki. *Rocznik Andragogiczny*.
20. Stopińska-Pająk A. (2015). The theoretical and methodological aspects of the formative stages of Polish andragogical thought. W: A. Stopińska-Pająk (red.), *Between History and the Theory of Education. Methodology, Traditions, Quest*. Katowice. Wydawnictwo Uniwersytet Śląski.
21. Sztompka P. (2011). Czy istnieje socjologia polska. *Studia Socjologiczne*, nr 2 (201).
22. Sztompka P. (2012). Dziesięć tez o socjologii. *Nauka*, nr 4.
23. Taylor Ch. (2001). *Źródła podmiotowości. Narodziny tożsamości nowoczesnej*. Warszawa: PWN.
24. Taylor Ch. (1995). Źródła współczesnej tożsamości. W: K. Michalski (red.) *Tożsamość w czasach zmiany. Rozmowy w Castel Gandolfo*. Warszawa – Kraków.
25. Topolski J. (1983). *Teoria wiedzy historycznej*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.

Identity backpack – meanders of andragogy development in Poland – historical narrative in the perspective of the last century

Keywords: andragogy in Poland, identity of andragogy, historical narrative

Summary. The article consists of several parts: introduction showing the importance of historical narratives for the identity of andragogy, the general characteristics of the past century, an exemplifying part in which, through a few examples, the relevance and usefulness of andragogy's achievements for contemporary reflection are shown and the final part, in which the issues of andragogy group identity are analysed. The author showed the necessity of creating a community identity of andragogy/ andragogues, which shapes self-esteem as well as strengthening this identity in dialogue with others and through the experience of continuity, that is historical memory.

Dane do korespondencji:
dr hab. Agnieszka Stopińska-Pająk, prof. Akademii WSB
agnieszka.stopinska@gmail.com

Edukacja Dorosłych 2018, nr 2 ISSN 1230-929 X

Elżbieta Dubas
ORCID 0000-0002-7803-3369

CIĄGŁOŚĆ I ZMIANA W POLSKIEJ ANDRAGOGICE – WYBRANE ASPEKTY Z PERSPEKTYWY CZASU

Słowa kluczowe: andragogika, ciągłość, zmiana, perspektywa czasu

Streszczenie: W tekście podjęto próbę spojrzenia na dokonania polskiej andragogiki jako nauki z perspektywy prawie stulecia, akcentując ciągłość i zmianę w jej rozwoju. Autorka uwypukliła wybrane refleksje nad ciągłością i zmianą podejmowane przez polskich andragogów, a także uwzględniła kontekst ciągłości i zmiany, analizując przedmiot badań andragogiki, zmianę paradygmatów badawczych oraz kwestię jej teoretyczności.

Wstęp

Prawie sto lat w rozwoju nauki to niewiele, ale zarazem to już stosunkowo długi czas, który pozwala spojrzeć na dokonania naukowe z dystansu, i który pozwala na dostrzeżenie zmian, a może i ciągłości w jej rozwoju. Zmiana[1] i ciągłość[2] to jedna z interesujących, choć dyskusyjnych, perspektyw oglądu osiągnięć nauki. Spojrzenie na naukę w kontekście ciągłości i zmienności to próba opisania jej rozwoju. Jedną z nich jest perspektywa zadań, jakie „tworzył" dla jej funkcjonowania „czas", w którym była uprawiana, a więc też określona rama społeczno-kulturowa, w której nauka się „zasadza", z niej wyrasta, ją adaptuje, ale i zarazem przetwarza i zmienia. Inną perspektywę, powiązaną z poprzednią a kluczową dla działalności ludzkiej zwanej nauką, stanowi przedmiot jej badań. Choć zasadniczo dla andragogiki niezmienny, stały, co stanowi przecież o istocie formalnego wyodrębnienia danej nauki, to jednak ewoluujący w swych treściach, tak jak zmieniały i zmieniają się znaczenia zjawisk, których doświadczają zwykli ludzie, a badacze andragodzy

[1] Zmiana jako inne, nowe, odmienne od poprzedniego. Szersze omówienie pojęcia zmiany, także z perspektywy socjologii, psychologii i andragogiki zob. Dubas, 2014, s. 460–467.

[2] Ciągłość jako trwanie, stałość, stabilność, kontynuacja; ciągłość – „istnienie, występowanie w sposób nieprzerwany, ciągły (w czasie lub przestrzeni) procesów, przemian, trwanie" (Dunaj, 2002, s. 64). Ciągłość jako pojęcie psychologii rozwoju człowieka powiązane jest z terminami stałość i stabilność (Brzezińska, Appelt, Ziółkowska, 2010, s. 129–130).

próbowali i próbują te znaczenia rozpoznawać i opisywać. Owe ewoluujące znaczenia są wynikiem zmieniających się społeczno-kulturowych ram odniesienia, które także prezentują przeciętnym ludziom uczeni i inne ośrodki senso- i opiniotwórcze, w tym media masowe i politycy. Inna perspektywa, która pozwala na dostrzeganie stałości i zmian w nauce, to perspektywa stosowanych paradygmatów badawczych i jej teoretyczności. Te zasygnalizowane wybrane kwestie zostaną przybliżone w poniższym tekście, w szczególności w oparciu o publikacje wydawane w II połowie XX wieku.

Ciągłość i zmiana w refleksji, badaniach i praktyce andragogicznej – wybrane aspekty

Polscy andragodzy dostrzegali zmianę w polskiej andragogice i edukacji dorosłych. Warto odnotować tu kilka pierwszych, choć już współczesnych stanowisk. I tak np. Jadwiga Nowak, wyróżniając III etapy ewolucji spostrzegania edukacji/oświaty dorosłych, poczynając od roku 1945 po lata osiemdziesiąte XX wieku[3], zwracała uwagę na trwałą wartość kształcenia dorosłych w 40-leciu PRL, którą określała ciągłość systemu edukacji dorosłych jako składnika systemu oświatowego oraz otwartość, rozumiana jako swobodny dostęp do uczelni oraz swobodny wybór metod i środków kształcenia dorosłych (Nowak, 1985, s. 520). Badaczka uznała, że: *Ciągłość i zmiana to dwa dialektyczne elementy żywotności każdej dziedziny nauki i praktyki. Ciągłość stanowi o tradycji, a zmienność o żywotności, postępie* (1985, s. 521). Edukacja dorosłych realizuje *praktykę stabilności, nastawiona wyraźnie na podtrzymanie i odtwarzanie określonych stanów rzeczy uznawanych za wartościowe, oparta na tradycji i nastawiona na kontynuację dotychczasowego dorobku*. Realizuje także praktykę zmienności, która w przeciwieństwie do pierwszej *eksponuje zmiany, nastawiona jest na poszukiwanie nowych możliwości*. Swe rozważania Autorka podsumowuje rygorystyczną oceną: *Inaczej mówiąc, z praktyką stabilności wiąże się wzorzec nietolerowania odmienności i rutyna. Praktyka zmienności jest otwarta na wszelkie inspiracje i eksperymenty* (tamże, s. 521).

Tekstem, w którym wprost odniesiono się do kwestii stałości i zmiany w kontekście andragogiki, był tekst Józefa Kargula *Problematyka dorosłości życiowej i zawodowej w programie andragogiki* (1984). Autor zwraca w nim uwagę na stałość i zmianę w życiu człowieka dorosłego i stwierdza, że *zagadnienie stałości i zmiany w życiu człowieka dorosłego powinno być również przedmiotem badań andragogicznych* (Kargul, 1984, s. 259). Zastanawiając się, *czy stałość i zmiana to cechy o jednakowych parametrach w poszczególnych fazach rozwojowych*

[3] I etap – po 1945 do lat sześćdziesiątych – etap eksplozji oświatowej, z oznakami kryzysu oświatowego w latach sześćdziesiątych; II etap – lata siedemdziesiąte XX wieku – wielkie ostrzeżenie; oświata dorosłych czynnikiem rozwoju ekonomicznego; III etap – lata osiemdziesiąte – uświadomiony kryzys (Nowak, 1985, s. 519).

jednostki ludzkiej (tamże, s. 258), dochodzi do konkluzji, że człowiek dorosły, jego aktywność w pracy zawodowej, rodzinie i w czasie wolnym oraz jego poglądy są w większym stopniu trwałe i stabilne niż w okresach wcześniejszych, ale ulegają one przekształceniom: *Aktywność dorosłego człowieka* […] *w gruncie rzeczy jest elementem stałym, ale ulegającym przekształceniom*. […] *Na skutek nabywania doświadczeń, gromadzenia ich, człowiek dorosły osiąga dojrzałość, a wykonywane aktywności wpływają na trwalsze kształtowanie poglądów* (tamże, s. 259).

Dyskusję nad stałością, opierając się na pierwszej teorii wychowania dorosłych w Polsce, sformułowanej przez Floriana Znanieckiego w 1929 roku, podjęła Jadwiga Nowak. Jeśli przyjąć, że wychowanie jest działalnością celową, opierającą się na prawie przyczynowości, które stosuje się tylko w obrębie *układów zamkniętych, to jest ograniczonych i odosobnionych*, to wychowanie przede wszystkim może dotyczyć człowieka dorosłego, *gdyż u ludzi dorosłych takich układów jest więcej niż u młodzieży i są znacznie bardziej ustalone, gdyż proces rozwojowy jest mniej intensywny* (Nowak, 1986, s. 196). Choć *osobowość ludzka w swej całości nie jest układem ograniczonym, gdyż ciągle się rozwija, ani odosobnionym, gdyż nieustannie podlega nieoczekiwanym wpływom zewnętrznym*, to *Są jednak w tej płynnej i nieograniczonej osobowości względnie trwałe «układy zamknięte» doświadczeń i czynności, kompleksy przyzwyczajeń, norm, ideałów*, więc *możliwe jest celowe działanie kształcące (a raczej przekształcające) na owe układy zamknięte* (tamże, s. 196)[4].

W podjętych rozważaniach należy uwypuklić opis zmiany w edukacji dorosłych, powiązanej z głęboką transformacją ustrojową po 1989 roku w Polsce. Bardzo wyraźnie taki kontekst uwzględnili w swych badaniach Kazimierz Przyszczypkowski i Ewa Solarczyk-Ambrozik (1995). Badacze zwrócili uwagę na znaczenie zmiany społecznej demokratyzującej społeczeństwo po przełomie ustrojowym, która wymusza/ła także zmiany w sferze edukacji dorosłych[5].

Wreszcie, zmianę jako kategorię edukacji dorosłych opisała Anna Frąckowiak (2012), zwracając uwagę na jej przedmiotowy i podmiotowy charakter[6]. Relację zaś między zmianą a uczeniem się podkreśliła Elżbieta Dubas, m.in. zwracając uwagę na wzajemność tej relacji oraz wyodrębniając „uczenie się w sytuacji

---

[4] Trzeba też dodać, że po stu latach badań nad rozwojem człowieka dorosłego, nieco inaczej można dziś postrzegać stałość jego osobowości czy stałość elementów jego życia. Intensywne zmiany globalne: społeczno-kulturowe i cywilizacyjne wymuszają dużą zmienność ludzkiej osobowości, także w okresie dorosłości. Współczesne badania psychologiczne, nie rozstrzygając kwestii stałości czy zmienności osobowości, wskazują na zaledwie kilka (pięć) stałych cech/dyspozycji osobowościowych (por. McCrae, Costa Jr. 2005, s. 71–72; Oleś, 2011), a i tak ta odpowiedź nie jest ostateczną. To samo dotyczy tzw. stałych doświadczeń biograficznych człowieka – i te, w świetle wiedzy pozyskanej w wyniku badania biografii ludzkich, nie są już stałe, gdyż możliwa jest ich wielokrotna redefinicja w procesie refleksji nad własną biografią. Tym samym więc zmienność, w sposób zdecydowany, wkroczyła w pole badawcze andragogiki.

[5] Szersze omówienie refleksji Przyszczypkowskiego i Solarczyk-Ambrozik zob. Dubas, 2014, s. 463–465.

[6] Szersze omówienie refleksji Anny Frąckowiak zob. Dubas, 2014, s. 466.

zmiany" jako szczególny przykład nieformalnej edukacji człowieka w wieku dorosłym, opisany na przykładzie wyników projektu *Butterfly* (Dubas, 2014).

Choć badania dotyczące zmiany wydają się przeważać w polskiej współczesnej andragogice, to warto też podkreślić m.in. refleksje nad uniwersaliami andragogicznymi Jerzego Semkowa, do których autor zaliczył rozwój duchowy człowieka dorosłego, rozwój jego potencji intelektualnej oraz rozwój moralny (Semków, 2007) czy badania nad uniwersaliami życia ludzkiego, które ukazywały stałe „elementy", uniwersalne wartości w tym życiu, na przykładzie badanych Polaków i Niemców (Dubas, Griese, Dzięgielewska, 2008).

Warto odnotować, że wiele zorganizowanych andragogicznych konferencji naukowych uwzględniało kontekst porównawczy trzech wymiarów czasowych funkcjonowania edukacji dorosłych: teraźniejszości, przeszłości i przyszłości, tym samym „poszukując" tego, co stałe i tego, co zmienne w edukacji dorosłych. Znamienną w tym aspekcie była np. tematyka II Zjazdu Andragogicznego: *Teoria i praktyka edukacji dorosłych w procesie zmian*, który odbył się w Toruniu w 2013 roku czy andragogiczne konferencje z cyklu Zakopiańskich Konferencji Andragogicznych, np. z roku 2009 zatytułowana: *Uczący się dorosły – przeszłość i teraźniejszość – w zmieniającym się świecie*, czy w szczególności ostatnia, z 2018 roku, pod przewodnim hasłem: *Sto lat edukacji dorosłych w Polsce*.

Wyraźnym jest w andragogice dostrzeżenie zmiany paradygmatów badawczych[7]. Powszechnie znane są polskim andragogom refleksje Mieczysława Malewskiego, dotyczące zmiany paradygmatów badawczych w andragogice (i wpierw w badaniach społecznych), najogólniej z paradygmatu scjentystycznego/neopozytywistycznego na humanistyczny (Malewski, 1994)[8]. Zmiana ta powiązana jest z odmiennymi, ewoluującymi rozumieniami terminu/kategorii pojęciowej i badawczej „edukacja", a także ze zmianą w uprawianiu andragogiki jako nauki oraz realizacji dydaktyki dorosłych (Malewski, 2010, s. 45–82). Szczególnie znaczącą zmianą jest w tym kontekście rozszerzenie i pogłębienie pola znaczeniowego pojęcia edukacja[9], co nie mogło pozostać bez znaczenia dla poszerzenia pola badań realizowanych przez współczesnych andragogów i konieczności używania innych założeń ontologiczno-epistemologicznych oraz innego instrumentarium metodologicznego. Poza zmianami w rozumieniu terminu „edukacja", w badaniach andragogicznych można dostrzec istotną zmianę w postrzeganiu i definiowaniu fenomenu ludzkiej dorosłości (Dubas, 2001) jako przecież jednego z kluczowych problemów badawczych andragogiki (Malewski, 1990; Czerniawska, 1994, s. 41 i in.). Dorosłość obiektywna, jako wynik procesu socjalizacji, zastępowana była dorosłością subiektywną, wynikającą z przebiegu indywidualnego, choć także

[7] Szerzej na ten temat w dalszej części opracowania.

[8] Malewski wyróżnia (za R.S. Usherem) cztery paradygmaty badawcze: pozytywistyczny, hermeneutyczny (interpretatywny), krytyczny i postmodernistyczny (Malewski, 1998, s. 21).

[9] Edukacja jako nauczanie adult education, edukacja jako uczenie się life long education, edukacja jako poznawanie lifelong learning (Malewski, 2010, s. 45–82). Przykłady innych rozważań na temat znaczeń pojęcia edukacja: Kargul, 2001; Pierścieniak, 2009; Muszyński, 2014.

uwarunkowanego kulturowo procesu rozwoju oraz, co podnoszone jest ostatnio coraz częściej, jako jednostkowego doświadczania życia. Zmiany dotyczyły także postrzegania człowieka dorosłego „umiejscowionego" w procesie edukacji; szczególnie znaczącym jest określanie go już nie jako „ucznia dorosłego" (Urbańczyk, 1955, s. 28)[10] ale jako „uczącego się dorosłego" (Czerniawska, 1987, s. 29) – upodmiotowionej osoby, uczącej się doświadczając życia w codzienności (Dubas, 2017).

Wskazane konteksty pociągały za sobą istotne zmiany w praktyce edukacji dorosłych. I tak, Mieczysław Malewski podkreślał zmiany w realizacji praktyki edukacyjnej na rzecz dorosłych, zwracając uwagę na te dotyczące dydaktyki (pracy edukacyjnej z ludźmi dorosłymi) w obrębie modeli: technologicznego, humanistycznego i krytycznego (Malewski, 2010, s. 17–31). W tym zakresie także, z perspektywy historycznej, Alina Matlakiewicz i Hanna Solarczyk-Szwec uwypukliły trzy kultury edukacji: starą kulturę edukacji dorosłych (z formami szkolnymi), quasi-nową kulturę edukacji dorosłych (wzbogaconą myśleniem humanistycznym oraz wymogami wolnego rynku) oraz nowoczesną kulturę edukacji dorosłych, akcentującą indywidualną perspektywą uczestników (2009, s. 76). Cenne są też nowe badania dotyczące praktyki edukacyjnej, wskazujące na coraz szerszy i pogłębiony sposób oglądu procesów uczenia się dorosłych (Kurantowicz, 2007; Nizińska, 2008) oraz jakościową orientację w badaniach doświadczeń edukacyjnych (Jurgiel-Aleksander, 2013). Zmianę w praktyce edukacji dorosłych można dostrzec także w aspekcie stosowania nowych metod dydaktycznych, jak np. coachingu, co podkreśliła Urszula Tabor (2011).

Powyżej wskazane, kluczowe dla andragogiki, badawcze i praktyczne konteksty ukazują istotną zmianę świadomości andragogów; poznawanie procesów edukacji/uczenia się osób dorosłych było coraz częściej postrzegane jako złożony, mniej zobiektywizowany, a coraz bardziej zindywidualizowany, także z perspektywy badacza, proces oraz wymagająca intelektualnie, a także emocjonalnie aktywność. Badanie naukowe w andragogice stawało się i staje sukcesywnie coraz bliższe sztuce niż powtarzalnej metodzie.

Wokół przedmiotu badań andragogiki

Rozważania w poszukiwaniu ciągłości i zmiany w polskiej andragogice warto powiązać z refleksją skoncentrowaną wokół przedmiotu andragogiki jako nauki. Dobrze oddaje ten kontekst analiza określeń andragogiki ukazywanej w tej perspektywie. Za punkt wyjścia tych rozważań można przyjąć klasyczną definicję andragogiki, która została sformułowana przez Helenę Radlińską, twórczynię andragogiki w Polsce. Radlińska określa andragogikę jako naukę następująco: *Andragogika (tj. nauka o prowadzeniu dorosłych) podobnie jak pedagogika interesuje się przede wszystkimi składnikami dnia dzisiejszego, które w nim są już*

[10] Uczeń dorosły – osoba podlegającą oddziaływaniu oświatowemu (Urbańczyk, 1955, s. 28).

przyszłością. Dzięki zagadnieniom, które dopomaga rozwiązać, ożywia sprawy społeczne gorącym powiewem idealizmu. Wychowawcy z powołania wnoszą wiarę w przebudowującą moc myśli, intuicyjnie odnajdują siły ludzkie. Do zainteresowań ideologów zasadami, do przejęcia się organizatorów powodzeniem instytucji dbają o zadośćuczynienie potrzebom rozwoju i o szczęście człowieka (Radlińska, 1947, s. 22).

Analizując refleksje Radlińskiej, można określić andragogikę jako naukę o niezwykle ważnym celu, jakim jest uszczęśliwianie człowieka, jako naukę silnie opierającą swe teorie naukowe na praktyce (oświaty) edukacji dorosłych, jako naukę żywo reagującą na wciąż zmieniające się warunki działania społecznego i pedagogicznego, jako naukę o interdyscyplinarnym charakterze (Radlińska, 1947, s. 22; Dubas, 2009, s. 275). Andragogika to więc nauka teoretyczno-praktyczna, o aksjologicznym odniesieniu, reagująca na zmiany społeczne, dbająca o jednostkowy rozwój człowieka dorosłego w powiązaniu ze wzrostem społecznego dobra. Można się zastanowić, po 70 latach, na ile taka definicja andragogiki jest dziś jeszcze uznawana, czy choćby, na ile zachowała do dziś swój ogromny potencjał przemiany świata i jednostek. Czy w ogóle jest jeszcze aktualna i dlaczego (nie) jest? W jakim zakresie więc, w tym kontekście, możemy mówić o ciągłości i/lub zmianie w andragogice polskiej? Poniżej, w poszukiwaniu odpowiedzi na te pytania, kilka odniesień do stanowisk reprezentowanych przez uznane autorytety w zakresie andragogiki.

I tak, andragogika, jeszcze w latach osiemdziesiątych XX wieku, przede wszystkim była postrzegana jako nauka pedagogiczna, zajmująca się badaniem procesów pedagogicznych takich jak kształcenie, wychowanie, samokształcenie, samowychowanie dorosłych (por. np. Turos, 1980, s. 71). W latach dziewięćdziesiątych tegoż wieku jako przedmiot badań akcentuje się też szeroko pojęte i złożone procesy wychowania dorosłych (por. np. Maziarz, 1994, s. 17; Turos, 1993). Procesy te andragogika bada w odniesieniu do dorastającej, pracującej młodzieży i ludzi dorosłych (por. np. Aleksander, 2002, s. 18; Wujek, 1996, s. 393). W latach dziewięćdziesiątych też pojawiają się w przedmiocie badań andragogiki akcenty postawione na rozwój człowieka dorosłego i jego wspieranie oraz autoedukację (Turos, 1993, s. 6, s. 13). W tym też czasie Mieczysław Malewski określił andragogikę jako naukę o edukacji, która *zajmuje się problemami edukacyjnego wspierania rozwoju ludzi dorosłych* (Malewski, 1998, s. 7); tym samym myśl andragogiczna mogła być rozwijana nie tylko przez pedagogów i nie tylko jako nauka normatywna.

Inne, szczególne aspekty przedmiotu badań andragogiki w jakiś sposób związane z kategorią szczęścia, uwypukloną przez Radlińską, uwidocznione są w kilku innych stanowiskach. I tak, np. Tadeusz Aleksander wskazuje na badanie odrębności i specyfiki człowieka dorosłego w kontekście jego *znacznego doświadczenia życiowego, społecznego i zawodowego, większej samodzielności*

w kierowaniu swoim postępowaniem, wykonywaniu pracy zawodowej, aktywności społecznej, skłonności do dużej głębokiej refleksji oraz krytycyzmie w stosunku do siebie i swoich doświadczeń (Aleksander, 2002, s. 22; podkreślenia ED). Tadeusz Wujek stwierdza, że w badaniach andragogicznych *obecnie główny akcent przesuwa się na człowieka jako indywidualność […] i eksponowanie prawa jednostki do swobodnego rozwoju w toku procesu edukacyjnego*, by poprzez odpowiednio zorganizowane procesy oświatowo-wychowawcze *zapewnić harmonijny fizyczny i duchowy rozwój jednostki, znajdującej sens życia w więzi z innymi ludźmi* […] (Wujek, 1996, s. 399; podkreślenia ED).

Cenny przegląd refleksji i badań andragogicznych, który odzwierciedla także zmieniający się przedmiot badań andragogiki, ukazała Hanna Solarczyk-Szwec, analizując publikacje zawarte w „Roczniku Andragogicznym", które ukazały się w latach 1994–2014. Autorka wskazuje następujące kierunki zmian w rozwoju myśli andragogicznej: *od diagnozy przez interpretację edukacji dorosłych do refleksji nad działaniem, od nauki normatywnej do refleksyjnej i zaangażowanej, od koncentracji na instytucjach do koncentracji na podmiocie, od koncentracji na kształceniu dorosłych do koncentracji na uczeniu się dorosłych, od kumulacji wiedzy (zmiany ilościowe) do transformacji wiedzy (zmiany jakościowe)*. Autorka dodaje: *I chociaż zmiany te nie są jeszcze powszechne, to satysfakcjonują, ponieważ są zaczynem dalszych wartościowych zmian* (Solarczyk-Szwec, 2014, s. 72).

Wracając do refleksji Radlińskiej, to, co być może szczególnie uderza współczesnego badacza w myśleniu Radlińskiej o andragogice, to odniesienie przedmiotu badań i działań andragogicznych do ludzkiego „szczęścia"[11]. Niewątpliwie, to niezwykle ważny i ciągle aktualny cel badań andragogicznych i działań praktycznej edukacji dorosłych. Człowiek bowiem odwiecznie pragnie szczęścia, a nauki społeczne i humanistyczne w szczególny sposób powinny sprzyjać jego osiąganiu, by nie zasłużyły sobie na miano działań jedynie o charakterze „sztuki dla sztuki". Gdy analizujemy refleksje nad polską andragogiką i jej dorobek, można mieć wrażenie, że andragodzy w mniejszym stopniu zajmowali się w swych badaniach człowiekiem i jego szczęściem, koncentrując się na złożonych badaniach nad procesami edukacji i instytucjami edukacyjnymi. Dla wielu badaczy przedmiotem badań andragogicznych stała się edukacja, a mniej – uczący się człowiek dorosły. Nie jest to jednak tendencja powszechna czy obowiązująca. Wskazuje na to np. pewien wyraźnie dostrzegany powrót normy personalistycznej, ujawniany w badaniach jakościowych, w tym geragogicznych, ukazujących dorosłego jako refleksyjny uczący się podmiot, który pragnie żyć godnie, pomyślnie i właśnie szczęśliwie (Czerniawska, 1987; Dubas, 2017).

[11] Nie podejmując w tym miejscu wnikliwszych analiz znaczeń interdyscyplinarnego pojęcia „szczęście", jest ono tu rozumiane jako doświadczenie pomyślności, powodzenia, zadowolenia, satysfakcji z życia, radości z życia.

Zmiana paradygmatów badawczych

Wyraźną troską, jaka towarzyszy polskim andragogom od co najmniej kilkudziesięciu lat, a w szczególności od lat dziewięćdziesiątych XX wieku, jest namysł dotyczący adekwatnej i uzasadnionej przedmiotem badań drogi badawczej, pozwalającej na rozpoznawanie coraz bardziej komplikującego się w odbiorze społecznym i jednostkowym fenomenu, jakim jest uczenie się człowieka dorosłego, stanowiące coraz wyraźniej główną kategorię poznawczą współczesnej andragogiki. Namysł ten dotyczy uzasadnionego wyboru (a i stanowienia) paradygmatu badawczego, który określałby kluczowe założenia ontologiczne, epistemologiczne, metodologiczne i metodyczne, wyjaśniające przedmiot badań i możliwości jego poznawania.

Lata osiemdziesiąte, a jeszcze bardziej lata dziewięćdziesiąte XX wieku, przynoszą polskim andragogom, obok dotychczas powszechnie stosowanego paradygmatu neopozytywistycznego alternatywę w postaci paradygmatu humanistycznego, (por. Malewski, 1994; 1998). Przestrzeń badań i interpretacji zjawisk andragogicznych staje się mniej obiektywna (w rozumieniu pozytywistycznym), a bardziej subiektywna, mniej uniwersalna, a bardziej jednostkowa i zindywidualizowana. Wyniki badań w mniejszym stopniu ujawniają zależności rządzące zjawiskami, a częściej prezentują opisy badanych zjawisk. Trafność i rzetelność badawcza jest wypierana przez wiarygodność i zaufanie w procesie badawczym. Zmianie ulega pozycja badacza i badanego. Obaj są podmiotami procesu poznawania naukowego, choć ich role nie są identyczne. Badany jest wiarygodnym źródłem wiedzy o rzeczywistości poprzez pryzmat jego jednostkowego doświadczania życiowego. Bierze on udział w procesie badawczym, także w zakresie interpretacji materiału empirycznego, którego dostarczył badaczowi w swojej wypowiedzi (walidacja komunikacyjna). Oczekuje się także ewokacyjności doświadczeń autobiograficznych badanego, a więc tego, że badany podzieli się swoimi często traumatycznymi doświadczeniami, a które wywrą znaczny emocjonalny wpływ na czytelników jego wypowiedzi i wesprą ich w radzeniu sobie z podobnym losem (por. np. badania Martyny Pryszmont-Ciesielskiej).

Badacz, realizujący badania w paradygmacie humanistycznym, przede wszystkim cechuje się twórczością w wyborze, a nawet stanowieniu drogi badawczej, jaką będzie podążał w procesie poznawania rzeczywistości, która go jako badacza, ale i jako człowieka interesuje, intryguje, niepokoi. Doświadczenie badanego staje się także doświadczeniem badacza i może go przemieniać jako osobę. Proces badania jest więc także procesem osobowego stawania się. Praktyka badawcza w tym paradygmacie jest nie tylko bardziej autorska, ale także bardziej przejrzysta, ujawniana odbiorcy, by mógł on ocenić, na ile jest wiarygodna. Pozycjonowanie badacza staje się oczekiwaną normą.

Narracje badanego pozwalają na pogłębiony opis jego jednostkowych doświadczeń, które można traktować jako egzemplifikację losu ludzkiego, lecz nie generalizacje dotyczące badanego fenomenu. Tym samym jakościowa orientacja badawcza zastępuje orientację ilościową. W następstwie tak realizowane badania

„odchodzą" od neopozytywistycznego przekonania o tworzeniu przez naukę wiedzy uniwersalnej, powszechnej, pewnej, obiektywnej właśnie, a wytwarzają w pierwszym rzędzie wiedzę wycinkową, egzemplaryczną, jednak wywiedzioną z pogłębionej narracji o jednostkowym doświadczeniu życiowym. W dalszej kolejności, nagromadzone liczne egzemplifikacje mogą złożyć się na bardziej całościowy, bo wywiedziony z licznych przypadków, opis badanego zjawiska i mogą posłużyć wygenerowaniu teorii uniwersalnej.

Podsumowując ten fragment refleksji nad zmiennością i ciągłością w metodologii badań andragogicznych, niewątpliwie można uwypuklić jako dominującą zmienność, która dotyczy paradygmatów badawczych, a za tym idzie zmienność w stosowaniu strategii metodologicznych. Zmieniają się także, a raczej modyfikują metody i techniki badawcze, w szczególności wywiad. Niektóre techniki badawcze nabierają nowego wyrazu i znaczenia, jak np. techniki wizualne. Pojawiają się też nowe techniki, np. performatywne.

Wiele dyskusji dotyczy tzw. metody biograficznej (Urbaniak-Zając, 2011). Można rzec, że istniała ona w świadomości badawczej przez prawie cały okres ostatnich stu lat, jednak rozwijała się, zmieniała i była wielorako praktykowana (Bron, 2009). Zwrot biograficzny z lat dziewięćdziesiątych XX wieku w Polsce jest nadal ożywiony. W aspekcie badań biograficznych można więc mówić o pewnej ciągłości zainteresowań andragogów, choć zmienności stosowanych filozofii i rozstrzygnięć metodologicznych.

W jakich innych jeszcze aspektach także można dostrzec ciągłość w metodologii badań andragogicznych?

Niewątpliwie andragogika, podobnie jak i pedagogika, zajmowała się i zajmuje się nadal głównie badaniem małych populacji, a badania pojedynczych przypadków, zauważone i doceniane także dawniej, w pewnym stopniu przeżywają współcześnie swój renesans. Metoda indywidualnych przypadków[12] jest modyfikowana tak, by jeszcze w większym stopniu służyła badaniom jakościowym. Pewną jej odmianę stanowi indywidualny przypadek stosowany w podejściu biograficznym (Dubas, 2015a). Można więc przyjąć, że jednostkowe doświadczenia człowieka dorosłego i grup społecznych, do których przynależy, związane z jego edukacją/uczeniem się stanowią ważne zainteresowanie metodologiczne współczesnych andragogów. Badania ilościowe realizowane są aktualnie w mniejszym stopniu niż miało to miejsce w początkach andragogiki, co niewątpliwie wiązało się wówczas z funkcjonowaniem obowiązującego w naukach społecznych paradygmatu neopozytywistycznego.

Niezmiennym jest też niewątpliwie zainteresowanie andragogów procesami edukacyjnymi, dotyczącymi człowieka dorosłego. To bowiem stanowi esencję przedmiotu badań andragogiki. Jednak, w miarę postępowania paradygmatycznych zmian w społeczno-kulturowym rozumieniu tych procesów (Malewski, 2010),

[12] Przyjmujemy tu ogólne określenie, mając świadomość różnych stanowisk badawczych w tym zakresie (np. Pilch, Bauman, 2001; Stake, 2010; Yin, 2015).

„akcenty" badawcze przenoszone są na inne ich wymiary. Badania andragogiczne odsłaniają coraz to nowe znaczenia, funkcje i konteksty procesów edukacji/uczenia się, wzbogacając wiedzę o dorosłości.

Zainteresowania andragogów badaniami empirycznymi także są zjawiskiem ciągłym. Andragogika była bowiem postrzegana jako nauka empiryczna, z empirii wywodziła swoje koncepcje i teorie naukowe. Tak też jest najczęściej uprawiana, choć obecne są w niej także refleksje natury filozoficznej czy badania historyczne.

Silny był, od Radlińskiej poczynając, i jest aktualnie także związek badań andragogicznych z praktyką edukacji dorosłych. Praktyka edukacyjna, czy nawet praktyka życia, jest nadal głównym polem, które „dostarcza" andragogom koncepcji naukowych lub je weryfikuje i modyfikuje. Pole praktyki badawczej andragoga, tak jak i rozumienie procesów edukacji dorosłych, rozszerza się i nie dotyczy jedynie instytucji edukacji dorosłych, z uwzględnieniem edukacji formalnej i pozaformalnej, ale obejmuje także inne środowiska życia włączone w proces uczenia się dorosłych. Szczególnym zainteresowaniem badawczym andragogów cieszą się aktualnie nieformalne procesy uczenia się, włączone w codzienność.

Międzynarodowy charakter i interdyscyplinarność badań i praktyk andragogicznych, wyraźnie podkreślana przez Heleną Radlińską jako wartość w nauce, pozostaje nadal ważnym „wyzwaniem" dla współczesnych andragogów. W jakimś stopniu sprzyjają realizacji tego zadania badania w zespołach międzynarodowych w ramach różnych programów badawczych i edukacyjnych. Umiędzynarodowienie badań andragogicznych postępuje też wraz z poszerzonym dostępem do międzynarodowych baz naukowych i możliwością udziału w międzynarodowym rynku publikacyjnym. Jednak niedostatek badań interdyscyplinarnych w andragogice nadal jest wyraźny, choć nie wynika on tylko z niechęci andragogów do współpracy z badaczami z innych dyscyplin i dziedzin nauki.

Kwestia teoretyczności andragogiki

W początkach lat osiemdziesiątych XX wieku, a także i później, odbywała się znacząca dyskusja naukowa na łamach czasopisma „Oświata Dorosłych"[13], dotycząca andragogiki jako nauki. W kontekście tych rozważań, Mieczysław Malewski wskazywał na niski stopień teoretyczności andragogiki jako nauki, brak uniwersalnych andragogicznych teorii szerokiego zasięgu (typu makro) i podkreślał „mniejszą" teoretyczność andragogiki polskiej niż zachodniej (Malewski, 1998). Wskazywał też najogólniej na jej słabość metodologiczną powiązaną z niedookreśleniem przedmiotu badań (Malewski, 1990, s. 5–13; 1996; 1998).

Z perspektywy prawie stulecia andragogiki polskiej, a w szczególności drugiej połowy XX wieku i początków wieku XXI, można sformułować tezę, że upływający czas, wykorzystany przez andragogów na refleksję, liczne badania empiryczne

[13] W dyskusji tej wzięli udział tacy badacze jak Mieczysław Malewski, Czesław Maziarz, Józef Kargul, Olga Czerniawska.

oraz praktyczne działania, „wzmocnił" jej teoretyczność. Należy wskazać tu kilka znaczących przykładów; została rozwinięta, i to w stopniu zaawansowanym, teoria poradoznawcza, zapoczątkowana w latach siedemdziesiątych przez Olgę Czerniawską (1977), a rozwijana przez Alicję Kargulową (2005) i jej uczniów: Bożenę Wojtasik, Elżbietę Siarkiewicz, Edytę Zierkiewicz, Alicję Czerkawską i innych. Należy odnotować rozwój empirycznych badań gruntujących teorię biograficznego uczenia się, wywodzącą się od Petera Alheita, a w andragogice polskiej zaadaptowaną i rozwijaną m.in. przez Agnieszkę Bron, Ewę Skibińską, Elżbietę Dubas, Emilię Mazurek, Joannę Golonkę-Legut, Martynę Pryszmont-Ciesielską i innych. W znacznym zakresie przybliżyła ona polskich andragogów do sformułowania paradygmatu biograficzności jako przykładu humanistycznego paradygmatu badawczego w andragogice (Dubas, 2015).

Intensywny rozwój dotyczy/ł także teorii geragogicznej, której punktem wyjścia była pochodząca z lat siedemdziesiątych XX wieku koncepcja wychowania do starości Aleksandra Kamińskiego (1978). Wsparta na założeniach makroteorii gerontologii społecznej i edukacyjnej, pozwoliła przybliżyć i poszerzyć rozumienie procesów uczenia się ukierunkowanych na starość (uczenia się do starości, w starości, o starości, przez starość), także w perspektywie jednostkowego codziennego i egzystencjalnego doświadczania starości. Obecna jest ona w badaniach andragogów: Olgi Czerniawskiej, Jerzego Halickiego, Artura Fabisia, Elżbiety Dubas, Zofii Szaroty, Agaty Chabior i innych.

Cenne są także próby weryfikacji wybranych teorii uczenia się dorosłych (w szczególności empiryczna weryfikacja), w polskich realiach społeczno-kulturowych, jak np. teorii transformatywnego uczenia się Jacka Mezirowa, podjęte w ramach prac doktorskich przez Zuzannę Wojciechowską (Uniwersytet Warszawski) i Monikę Chmielecką (Uniwersytet Łódzki). W tym ostatnim przypadku udało się autorce opisać proces transformatywnego uczenia się w coachingu.

Badań nad uczeniem się dorosłych jest w polskiej andragogice coraz więcej, a ich wyniki, choć często przyczynkowe, poszerzają jednak ogląd tego procesu – rozciągniętego w biegu życia, usytuowanego w codzienności, mającego najczęściej charakter nieformalny. Badania te poszerzają tym samym teorię uczenia się dorosłych w rozumieniu makro poprzez jej egzemplifikacje w wybranych zakresach.

Warto też podkreślić, że samo myślenie o teoretyczności nauki zdecydowanie uległo zmianie, co zauważył Mieczysław Malewski stwierdzając, że dziś nie chodzi o teorie kompletne, które mają przecież charakter nominalistyczny i historyczny: *To co dziś uważamy za kanon, już wkrótce nim nie będzie. Oznacza to, że konstruowanie teorii naukowych jest nigdy nie kończącym się zadaniem. Kultura jest ustawicznie zmieniającym się i niewyczerpanym strumieniem roszczeń poznawczych. Akceptując ten fakt, powinniśmy zaniechać przekonania, że oferowane przez nas teorie prezentują ostateczne i niewzruszone prawdy, a wyznaczyć im funkcję skromniejszą – czynienia rzeczy nowymi.* […] *Opisywanie świata edukacji dorosłych jest naszym nie kończącym się zadaniem*… (Malewski, 1998, s. 183).

Zakończenie

Ciągłość i zmiana nie muszą być w opozycji. Zmiana może być wpisana w ciągłość i może sprzyjać ciągłości, choć może ją też przerywać. To, co odmienne, po czasie może okazać się elementem ciągłości. Zaadaptowane do tego, co było, może nadawać ciągłości nową treść. Dobrze oddaje tę zależność konstatacja Hartmuta Griese`go, sformułowana w projekcie badawczym dotyczącym uniwersaliów życia ludzkiego: […] *relatywizm i uniwersalizm nie muszą być rozumiane jako wykluczające się pozycje, zatem należy je ujmować w kontekście dopełniającego i wzajemnego oddziaływania* (Griese, 2008, s. 24). Możemy ją uznać za niewątpliwie słuszną, gdy pojęcie „relatywizm" powiążemy w znacznym stopniu ze zmiennością, „uniwersalizm" zaś ze stałością. Tę samą myśl można wywieść ze starożytnej refleksji filozoficznej, gdy Platon połączył skrajne stanowiska: Heraklita – filozofa „stawania się", mówiące o zmienności świata, ze stanowiskiem Parmenidesa, podkreślającego niezmienną naturę bytu, w konstatacji, iż rzeczywistość jest sumą zmiennego i niezmiennego (Aduszkiewicz, 2004; Nicola, 2006). Tak też jest i z andragogiką jako nauką. Zachowuje ona swoją ciągłość, mimo że doświadczała i doświadcza wielu zmian, w tym także związanych z kontekstem polityczno-historycznym, który tu pominięto. Ugruntowała swoją nazwę jako „andragogika" wobec wcześniej stosowanego terminu „pedagogika dorosłych". Zachowała swą instytucjonalną ciągłość jako nauka, obecna w rejestrze nauk społecznych (i humanistycznych), wywiedzionych z normatywnej pedagogiki. Pozyskała także szerszy kontekst – opisowych badań nad edukacją. W jakimś stopniu próbuje łączyć dwie odmienne kategorie badawcze: „uczący się dorosły" i „procesy uczenia się dorosłych". Można przyjąć, że aktualnie znajduje się w zaawansowanym procesie tworzenia swej nowej teoretycznej i praktycznej jakości. **Wychodząc naprzeciw koniecznym i oczekiwanym zmianom, warto pamiętać o spajającej sile ciągłości, i umiejętnie łączyć te dwa aspekty ludzkiej kondycji, przejawiające się także i w nauce.**

Bibliografia

1. Aduszkiewicz A. (red.). (2004). *Słownik filozofii*. Warszawa: Świat Książki.
2. Aleksander T. (2002). *Andragogika. Podręcznik dla studentów szkół wyższych*. Ostrowiec Świętokrzyski: Stowarzyszenie Na Rzecz Rozwoju Wyższej Szkoły Biznesu i Przedsiębiorczości.
3. Bron A. (2009). Biograficzność w badaniach andragogicznych. *Dyskursy Młodych Andragogów*, tom 10, s. 37–53.
4. Brzezińska A.I., Appelt K., Ziółkowska B. (2010). Psychologia rozwoju człowieka. W: J. Strelau, D. Doliński (red.). *Psychologia akademicka* (s. 95–292), tom 2. Gdańsk: Wydawnictwo GWP.
5. Czerniawska O. (1977). *Poradnictwo jako wzmacnianie środowiska wychowawczego*. Warszawa: Instytut Wydawniczy CRZZ.

6. Czerniawska O. (1987). Czy i kiedy uczący się dorośli uczą się? W: *Uczący się dorosły w świetle badań.* Materiały konferencyjne 28–29 września 1987 (s. 27–33). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
7. Czerniawska O. (1996). Trendy rozwojowe w zachowaniu ludzi dorosłych. W: T. Wujek (red.). *Wprowadzenie do andragogiki* (s. 36–46). Radom: Instytut Technologii Eksploatacji.
8. Dubas E. (2001). Zmieniająca się dorosłość. Od dorosłości konwencjonalnej ku dorosłości subiektywnej. W: E. Przybylska (red.). *Andragogiczne wątki poszukiwania fascynacje* (s. 77–87). Toruń: Uniwersytet Mikołaja Kopernika.
9. Dubas E. (2009). Uniwersalne przesłanki andragogiczne refleksji Heleny Radlińskiej. W: E. Marynowicz-Hetka (red.). *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki* (s. 277–297).Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
10. Dubas E. (2014). Zmiana i uczenie się w perspektywie edukacji dorosłych. Przykład projektu Lives in changing „Butterfly". *Rocznik Andragogiczny*, nr 21, s. 459–479.
11. Dubas E. (2015a). Andragogiczne badania biografii – zakresy, trudności, etyka badacza (wybrane aspekty). W: E. Dubas, J. Stelmaszczyk (red.). *Biografie i uczenie się*, seria Biografia i badanie biografii (s. 31–47). tom 4. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
12. Dubas E. (2015b). Biograficzność w kontekście całożyciowego uczenia się. W: E. Dubas, J. Stelmaszczyk (red.). *Biografie i uczenie się*. seria Biografia i badanie biografii (s. 11–29), tom 4, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
13. Dubas E. (2017). O podmiotowości w kontekście pedagogicznym. *Edukacja Dorosłych*, nr 2, s. 21–36.
14. Dubas E., Griese H., Dzięgielewska M. (2008) (red.). *Uniwersalia kulturowe w międzykulturowym porównaniu. Studium polsko-niemieckie*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
15. Dunaj B. (red.). (2002). *Popularny słownik języka polskiego*. Warszawa: Wydawnictwo Wilga.
16. Frąckowiak A. (2012). Zmiana jako kategoria edukacji dorosłych. *Rocznik Andragogiczny*, s. 141–153.
17. Griese H.M. (2008). Uniwersalia kulturowe – definicja, zagadnienia i dyskusja. W: E. Dubas, H.M. Griese, M. Dzięgielewska (red.). *Uniwersalia kulturowe w międzykulturowym porównaniu. Studium polsko-niemieckie* (s. 17–25). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
18. Jurgiel-Aleksander A. (2013). *Doświadczenie edukacyjne w perspektywie andragogicznej. Studium biograficzno-fenomenograficzne*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
19. Kamiński A. (1978). *Studia i szkice pedagogiczne*. Warszawa: PWN.
20. Kargul J. (2001). *Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych*. Wrocław: Dolnośląska Szkoła Wyższa Edukacji.
21. Kargul J. (1984). Problematyka dorosłości życiowej i zawodowej w programie andragogiki. *Oświata Dorosłych*, nr 5, s. 257–259.
22. Kargulowa A. (2005). *O teorii i praktyce poradnictwa*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

23. Kurantowicz E. (2007). *O uczących się społecznościach. Wybrane praktyki edukacyjne ludzi dorosłych*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu.
24. Malewski M. (1990). *Andragogika w perspektywie metodologicznej*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
25. Malewski M. (1994). Metodologiczne problemy andragogiki na tle tendencji w metodologii współczesnych nauk społecznych. W: M. Marczuk (red.). *Problemy i dylematy andragogiki* (s. 28–43). Lublin – Radom: Towarzystwo Wolnej Wszechnicy Polskiej.
26. Malewski M. (1996). Andragogika – dyscyplina bez przedmiotu badań. *Edukacja Dorosłych*, nr 2.
27. Malewski M. (1998). *Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
28. Malewski M. (2010). *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
29. Matlakiewicz A., Solarczyk-Szwec H. (2009). *Dorośli uczą się inaczej*, Toruń: Wydawnictwo Centrum Kształcenia Ustawicznego w Toruniu.
30. Maziarz Cz. (1994). Teoretyczna fizjonomia andragogiki. W: M. Marczuk (red.). *Problemy i dylematy andragogiki* (s. 17–27). Lublin – Radom: Towarzystwo Wolnej Wszechnicy Polskiej.
31. McCrae R.R., Costa P.T. Jr. (2005). *Osobowość dorosłego człowieka*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
32. Muszyński M. (2014). Edukacja i uczenie się – wokół pojęć. *Rocznik Andragogiczny*, tom 21, s. 77–88.
33. Muszyński M. (2018). Etapy ewaluacji badań jakościowych – perspektywa konstruktywistyczna. *Rocznik Andragogiczny*, tom 25, s. 187–209.
34. Nicola U. (2006). *Filozofia*. Warszawa: Świat Książki.
35. Nizińska A. (2008). *Między nauczaniem a uczeniem się. Edukacyjne światy andragogów – praktyków*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
36. Nowak J. (1985). Ciągłość i zmienność edukacji dorosłych. *Oświata Dorosłych*, nr 9, s. 519–525.
37. Nowak J. (1986). Teorie wychowania dorosłych – przegląd, interpretacje, orientacje metodologiczne. *Oświata Dorosłych*, nr 4, s. 193–202.
38. Oleś P. (2011). *Psychologia człowieka dorosłego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
39. Pierścieniak K. (2009). Nieformalna edukacja dorosłych. Wokół zakresów i znaczeń. *Rocznik Andragogiczny*, s. 79–98.
40. Pilch T., Bauman T. (2001). *Zasady badań pedagogicznych*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak".
41. Przyszczypkowski K., Solarczyk-Ambrozik E. (1995). *Zmiana społeczna a kompetencje edukacyjne dorosłych*. Koszalin: Wydawnictwo Miscellanea.
42. Radlińska H. (1947). *Oświata dorosłych. Zagadnienia, dzieje, formy, pracownicy, organizacja*. Wrocław – Warszawa – Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
43. Semków J. (2007). Andragogiczne uniwersalia – mit czy rzeczywistość? W: E. Dubas (red.). *Uniwersalne problemy andragogiki i gerontologii* (s. 35–40). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

44. Stake R.E. (2010). Jakościowe studium przypadku. W: N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.). *Metody badań jakościowych* (s. 623–654), tom 1. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
45. Strelau J., Doliński D. (red.). 2010. *Psychologia akademicka. Podręcznik*, tom 2, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
46. Solarczyk-Szwec H. (2014). O kondycji refleksji andragogicznej w świetle 20 tomów „Rocznika Andragogicznego". *Rocznik Andragogiczny*, tom 21, s. 63–75.
47. Tabor U. (2011). Zagadnienie „zmiany" a możliwości wykorzystania coachingu w edukacji dorosłych. *Rocznik Andragogiczny*, s. 82–93.
48. Turos L. (1980). Andragogika. Warszawa: PWN.
49. Turos L. (1993). *Andragogika ogólna*. Siedlce: Wyższa Szkoła Rolniczo-Pedagogiczna w Siedlcach.
50. Urbaniak-Zając D. (2011). Biograficzna perspektywa badawcza. W: E. Dubas, W. Świtalski (red.). *Uczenie się z (własnej) biografii*. seria Biografia i badanie biografii (s. 11–27), tom 1, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
51. Urbańczyk F. (1955). *Dydaktyka dorosłych*. Wrocław: Ossolineum.
52. Wujek T. (1996). Andragogika i jej związki interdyscyplinarne. W: T. Wujek (red.). *Wprowadzenie do andragogik*i. Radom: Instytut Technologii Eksploatacji.
53. Yin R.K. (2015). *Studium przypadku w badaniach naukowych. Projektowanie i metody*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Continuity and change in Polish andragogy – particular aspects from time perspective

Keywords: andragogy, continuity, change, time perspective

Abstract: The article deals with achievements of Polish andragogy from nearly century perspective, with special attention to its continuity and change. The author emphasises chosen reflections of Polish adragogists on continuity and change, furthermore continuity and changes are also considered as a context for analysis of research subject in andragogy, change of research paradigms and including such aspects as theory.

Dane do korespondencji:
dr hab. Elżbieta Dubas, prof. nadzw. UŁ
Zakład Andragogiki i Gerontologii Społecznej,
ul. Pomorska 46/48, 91-408 Łódź
Wydział Nauk o Wychowaniu Uniwersytet Łódzki
e-mail: elzbieta.dubas@uni.lodz.pl

Edukacja Dorosłych 2018, nr 2 ISSN 1230-929 X

Danuta Wajsprych
ORCID 0000-0001-7555-1032

Z CZEGO NIE MOŻNA ZREZYGNOWAĆ PODCZAS UCZENIA SIĘ W DOROSŁOŚCI? O MYŚLENIU, DZIAŁANIU I UWAŻNOŚCI

Słowa kluczowe: uczenie się jako wydarzenie, myślenie, działanie, uważność

Streszczenie: Artykuł skupia się wokół uczenia się w dorosłości, głównie edukacji akademickiej, której zarzuca się wciąż transmisyjny charakter (konserwatywne treści i formy akademickiego funkcjonalizmu) oraz neoliberalne uwikłanie (sprywatyzowane, instrumentalne, rynkowe, przedsiębiorcze interesy poznawcze). Proponuje się w zamian inne spojrzenie na Akademię jako miejsca, w którym uczenie się jest wydarzeniem, powolnym namysłem nad rzeczywistością, powrotem do źródeł pedagogii – jej filozoficznego jądra i refleksji nad samym sobą. Możliwość takiego studiowania daje myślenie i połączone z nim działanie, umyślna aktywność. Artykuł jest próbą odpowiedzi na pytanie, jak stać się „umyślnym sprawcą", jak rozpocząć uważne, nieinstrumentalne studiowanie na uniwersytecie? Rekonstrukcji kategorii myślenia i działania dokonano posiłkując się głównie analizami Hanny Arendt, kategorii uważności w kontekście koncepcji Makarego Stasiaka o sprawcy umyślnym.

Wprowadzenie

Zasygnalizowane w tytule wypowiedzi kategorie wymagają krótkiego wyjaśnienia. Pisząc o uczeniu się w dorosłości, skupiam się głównie na edukacji akademickiej, której zarzuca się wciąż transmisyjny charakter (konserwatywne treści i formy akademickiego funkcjonalizmu) oraz neoliberalne uwikłanie (sprywatyzowane, instrumentalne, rynkowe, przedsiębiorcze interesy poznawcze). Proponuję w zamian inne spojrzenie na Akademię jako miejsca, w którym uczenie się jest wydarzeniem, powolnym namysłem nad rzeczywistością, powrotem do źródeł pedagogii – jej filozoficznego jądra i refleksji nad samym sobą. Możliwość takiego studiowania daje myślenie i połączone z nim działanie, umyślna aktywność. Chcę odpowiedzieć na pytanie, jak stać się „umyślnym sprawcą", jak rozpocząć uważne, nieinstrumentalne studiowanie na uniwersytecie? Rekonstrukcji kategorii myślenia i działania dokonam, posiłkując się głównie analizami Hanny Arendt; do ostatniej z tych kategorii nawiążę w kontekście koncepcji Makarego Stasiaka o sprawcy

umyślnym. Warsztatowo dokonuję analizy i interpretacji tekstów źródłowych, która zostaje wzmocniona ilustracją przywołanych egzemplarycznie badań nad interesami poznawczymi dorosłych uczących się oraz młodzieży.

O myśleniu i działaniu na uniwersytecie[1]

Archetypem uczenia się do przestrzeni publicznej jest starożytne polis, współczesnym odpowiednikiem miasto, w nim m.in. uniwersytet. Akademia, podobnie jak *polis,* ma być przestrzenią, w której toczy się debaty na podstawie zasad etyki i moralności. Na współczesnym uniwersytecie rzadko jednak odbywają się debaty społeczne, umożliwiające nieinstrumentalne użycie rozumu w atmosferze, w której „moralna i fizyczna przewaga ogółu nie powstrzyma filozoficznego myślenia" (Bloom, 1997, s. 296). A przecież *W końcu XX wieku człowiek wykonał znaczący krok, ważny dla rozwoju jego myślenia: zyskał wgląd w swoją podmiotowość. Zyskał świadomość tego, w jaki sposób myśli i działa* […]. *Wgląd w podmiotowość otwiera przed człowiekiem nowe formy doskonalenia. Może on teraz rozwijać nie tylko swoje umiejętności zawodowe, lecz także bezpośrednio doskonalić samego siebie, czyli rozwijać swoje umiejętności podmiotowe. Tym samym, za sprawą wglądu w swoją podmiotowość, wzrasta tempo rozwoju człowieka. Praca nad rozwojem staje się umyślną, celową i zamierzoną aktywnością* (Stasiak, 2000, s. 108). Intuicję tę rozwinął Makary Stasiak w koncepcji „sprawcy umyślnego", w której można wyróżnić dwie kategorie o kluczowym znaczeniu w procesie uczenia się w dorosłości: myślenie i połączone z nim umyślne działanie, umyślną aktywność. W zrozumieniu tej koncepcji przydatne będzie nawiązanie do fundamentalnego spostrzeżenia o egzystencji ludzkiej dzielonej na dwie przestrzenie: prywatną i publiczną. Dychotomię egzystencji: prywatna – publiczna znakomicie przedstawia w swoich analizach Hannah Arendt (Arendt, 2000, s. 27–86). Zapożycza ją od starożytnych Greków, tj. podziału na dom i *polis* jako podstawowego założenia swojej filozofii polityki. Otóż dom rozumiany jako gospodarstwo *(oikos)* i wspólnota rodzinna *(oikia)* zostały powołane po to, by zmagać się z koniecznościami życiowymi. Do życia drugiego, publicznego, wstęp miał tylko ten, kto posiadał dom; dom stanowił niejako kartę wstępu do społecznego uczestnictwa w *polis*. Dom był ważny. Od jego wartości zależało życie publiczne. Był warunkiem egzystencji publicznej. Człowiek jednak żyje w domu nie tylko po to, by realizować, jak powie Arendt, „zwierzęcą konieczność życia", ale także po to, by działać. Działanie w przestrzeni publicznej ma charakter wspólnotowy i jest w stanie „przetrwać" byt jednostkowy. W przestrzeni publicznej ludzie żyją ze sobą i, co najważniejsze, rozmawiają, wzajemnie się uobecniają jako równi sobie, tutaj wzajemnie się wysłuchują nawet przy znaczącej różnicy poglądów i podejmują decyzje. Dlatego sfera publiczna tworzy przestrzeń wolności, a zarazem miejsce perswazji. Przede wszystkim jest ona jednak wolna od jednostkowych interesów, tu trzeba porzucić

[1] W artykule wykorzystano fragmenty książki: Przybylska E.,Wajsprych D. (2018). *Uczenie się i rodzina. Perspektywa andragogiczna.* Warszawa: Wydawnictwo CeDeWu.

troskę o własne ja. W *Kondycji ludzkiej* Arendt zauważy: „to nie człowiek pojedynczy zamieszkuje świat, lecz ludzie wraz ze swą wielością i różnorodnością" (2000, s. 59)[2]. Zupełnie jasne staje się zatem, że prawdziwe demokratyczne *polis* wymaga ścisłej separacji od sfery prywatnej, która nie może kolonizować sfery publicznej. To przejście od „Ja" do „My" w świetle współczesnych koncepcji społeczeństwa umożliwia poczucie wspólnoty idei, celów, interesów, kultury, tradycji, czyli wartości obywatelskich, zainspirowanych filozofią Arystotelesa oraz filozofią moralną Immanuela Kanta. Przechodzenie od podmiotowości/tożsamości indywidualnej do zbiorowej niezwykle przejrzyście zilustrowała Astrid Męczkowska-Christiansen (Męczkowska-Christiansen, 2011, s. 27–33). Autorka zaznacza, że: „Klasyczne, greckie rozumienie przyjaźni osadzone w politycznym kontekście – moglibyśmy odnieść do pojęcia społecznego solidaryzmu. Demokratyczne *polis* składa się nie tyle z monadycznie pomyślanych jednostek, lecz z indywidualności zachowujących swoją odrębność – fundamenty stanowione będą tu przez dążenie do wspólnego dobra oraz poszanowanie różnicy" (Męczkowska-Christiansen, 2011, s. 30). Ważne są tu jednak dyspozycje jednostek konstruowane/kształtowane w procesie uczenia się. Do tych najbardziej kluczowych należą: myślenie połączone z działaniem i, jak powie Arendt za Kantem, odwaga posługiwania się własnym rozumem jako refleksyjne odnoszenie się do rzeczywistości. Kształtowanie tych dyspozycji można uznać za fundamentalne treści uniwersyteckiego uczenia się, które – zapoczątkowane w przestrzeni rodzinnej – aktywizuje się w przestrzeni publicznej. Myśleć to badać i kwestionować. Myśleć to prowadzić sokratejski wewnętrzny milczący dialog „pomiędzy mną a moim «ja»" (Arendt, 2006, s. 75), to prowadzić dialog wyrażający dystans „od siebie do siebie". Bez tego dialogu, bez tego myślowego czy filozoficznego dystansu, niemożliwa staje się wszelka etyczność ani przekraczanie indywidualnych jednostkowych interesów. Zaznaczmy, że Arendt nie kontestuje w żadnym razie sfery prywatnej i jej jednostkowych, ekonomicznych interesów. Sferę tę przypisuje natomiast innemu miejscu, miejscu jakim jest dom, rozumiany właśnie jako starożytne *oikos*. Sfera publiczna z kolei to obszar działań dyskursywnych czy szerzej: komunikacyjnych, umożliwiających wymianę i wypracowywanie (wspólnych) poglądów. Margaret Somers (1993, s. 589, za: Skrzypczak, 2016, s. 12) dowodzi, że ma ona charakter „kontestacyjno-partycypacyjnej przestrzeni, w ramach której podmioty prawa, obywatele, aktorzy ekonomiczni oraz członkowie rodzin i społeczności lokalnych tworzą publiczne

[2] Arendt, korzystając z perspektywy Arystotelesa, zaznacza, że wspólnotowe życie Greków opierało się na literalnym rozróżnieniu życia prywatnego, toczącego się w gospodarstwie domowym i zorientowanego na przeżycie ekonomiczne i dobrobyt, od życia publicznego, prawdziwie politycznego. Dobre życie we wspólnocie warunkowane było zatem gotowością do opuszczenia sfery prywatnej i wejścia do *polis,* na *agorę*. Zwróćmy uwagę, że dzisiejsze potoczne rozumienie rynku jako miejsca do handlu traci swoją polityczną rolę i jest czysto ekonomiczną przestrzenią. Tymczasem ekonomia dla Greków była aktywnością dokonywaną w domu, była sztuką służącą przetrwaniu. To ekonomiczne „uhandlowienie" współczesnej agory Arendt nazywa perwersją zachodniej kultury. Jest znakiem kolonizacji sfery publicznej przez sferę prywatną (Arendt, 2000).

ciała i angażują się w negocjacje i kontestacje życia politycznego i społecznego". Myślenie stanowi w takim razie podstawę moralnej refleksji i ma doniosłe znaczenie polityczne, zwłaszcza w odniesieniu do umiejętności widzenia świata z perspektywy Innego. Ukazuje ciągłość pomiędzy sposobem doświadczania siebie przez podmiot, jego egzystencjalno-moralną refleksją a sferą politycznego zaangażowania (lub odmowy). Rozszerzone myślenie umożliwia wydawanie osądu, którego kryteria nie są przekazywane „z zewnątrz", lecz „identyfikowane" w przestrzeni ludzkiej różnorodności. Interakcja/działanie, rozumiane jako wspólnotowe zaangażowanie i uczestnictwo w codzienności, możliwe staje się jedynie w świecie publicznym. Działać, jak zaznacza Arendt, to nieustannie „zaczynać od nowa", to aktualizować Kantowskie „przyrodzone zadatki" jako rzeczywiste podmioty życia kulturalnego, społecznego i politycznego. W ten sposób ludzie w sposób racjonalny i dobrowolny kreują Kantowskie „społeczeństwo celów", określane dzisiaj jako społeczeństwo obywatelskie. Analizy Arendt nawiązujące do stworzonej przez filozofa koncepcji władzy sądzenia, przekonują, iż *wydawanie sądów jest możliwe bez ulegania ogólnie przyjętym regułom, że formułuje się je na podstawie własnego doświadczenia we własnym imieniu, i odpowiedzialnie ponosząc ich konsekwencje. Władza sądzenia jest uznawana za najbardziej polityczną z umysłowych zdolności człowieka, dotyczy bowiem podstawy moralności* (Męczkowska-Christiansen, 2011, s. 31).

Pedagogia publiczna

Sfera publiczna stanowi jedno z kluczowych zagadnień odnoszących się do funkcjonowania demokracji, jak zauważa Mark Poster (1996, s. 206, za: Skrzypczak, 2016, s. 12): *kwestia sfery publicznej jest samym sercem każdej rekonceptualizacji demokracji*. Sfera publiczna to pośrednik i linia demarkacyjna pomiędzy porządkiem społeczeństwa i państwa, między Światem Życia a Systemem (Skrzypczak, 2016). W niej nawiązywane są relacje pomiędzy polityką, ekonomią, aktywnością obywatelską, odzwierciedlające współistnienie funkcji w społeczeństwie. Zadaniem obywatela w sferze politycznej jest *troska o spójne funkcjonowanie całości systemu, o wypracowanie takich reguł gry, które by gwarantowały autonomię każdej sfery, a całości społeczeństwa dawały możliwie najlepsze warunki życia w sferze prywatnej* (Dembiński, 2006, s. 130 i n.). *Filozofia działania każdej ze sfer* – pisze dalej Dembiński – *opiera się na różnej formie zaufania: w sferze prywatnej jest to zaufanie i lojalność międzyludzka, w sferze transakcji jest to lojalność w stosunku do reguł gry ustanowionych dla wszystkich, w sferze publicznej chodzi o lojalność wobec idei dobra wspólnego* (Dembiński, 2006, s. 35).

Wymiar polityczny i edukacyjny wzięte łącznie tworzą ideę pedagogii publicznej – twierdzi Gert Biesta (2012, s. 684). Jej genezę Autor wiąże z procesami krystalizacji sfery publicznej i wskazuje na jej trzy wymiary. Zostały

one szczegółowo rozpoznane przez Mieczysława Malewskiego (2016) oraz Bohdana Skrzypczaka (2016)[3]. W tym miejscu zaznaczamy tylko, iż są to: **a) „pedagogika dla ludzi/publiczności" –** cel aktywności pedagogicznej stanowi sfera publiczna, edukacja zaś jest formą instrukcji. Pedagog publiczny to edukacyjny agent, nauczyciel, instruktor czy trener instruujący innych jak działać publicznie. Za cechę charakterystyczną uznaje się tu dążenie do ujednolicenia oddziaływania edukacyjnego do jednego pożądanego wzorca. Ten rodzaj pedagogiki publicznej stoi w wyraźnej sprzeczność z logiką procesów demokratycznych, wymagających podmiotowości i samodzielności przy podejmowaniu aktywności i decyzji. Natomiast **b) „pedagogika poprzez ludzi/publiczność" –** sytuuje pedagogię publiczną w kontekście uczenia się. Jest to pedagogika realizowana przez samych ludzi („publiczność"). Edukacja nie przychodzi z zewnątrz, ale poprzez uruchamianie wewnętrznych procesów i praktyk demokratycznych, prowadzących do aktywowania kolektywnego uczenia się. W tym ujęciu chroni się podmiotowość jednostek i grup społecznych. Często zdarza się traktować zagadnienia polityczne i gospodarcze jako zjawiska uczenia się, zdarza się pedagogizować problemy społeczne i obciążać odpowiedzialnością za ich rozwiązanie zbiorowości/społeczności. I wreszcie trzeci wymiar to: **c) „pedagogika wspólnoty publicznej" –** Malewski tłumaczy ją jako „pedagogię jawności" (pedagogia upublicznienia). Refleksja o uczeniu się, rozwijana w tym nurcie, opiera się na podejściu aktywnym, demonstrującym i eksperymentalnym; aktywnym dlatego, że kreuje nowe rozwiązania, alternatywy, próbuje odzyskać realne możliwości działania dla różnych form zbiorowej współpracy (Biesta, 2014). W tym ostatnim sposobie rozumienia pedagogiki publicznej, w postrzeganiu sprawczego mechanizmu w instytucji społecznościowej, we wspólnocie publicznej – tkwi współcześnie największy potencjał odświeżający spojrzenie na edukację dorosłych. Kluczowymi jej aspektami są polityczność współczesnej kultury i **pozaszkolne, a więc pozaformalne i nieformalne działania edukacyjne,** tworzące publiczną przestrzeń wspierającą zbiorową i indywidualną podmiotowość i obywatelskość (bycie publicznością).

[3] Autorzy podkreślają, że ten określany wspólnym terminem *public pedagogy* nurt ma w USA długą tradycję i można traktować go jako amerykański odpowiednik europejskiej pedagogiki społecznej. W latach 90. XX wieku silnie oddziaływała nań pedagogika krytyczna, skupiając się na procesach edukacyjnych dziejących się poza szkołą. Całościowe opracowanie dotyczące *public pedagogy* pojawiło się jednak stosunkowo niedawno pod nazwą *Mapping the Complexity of Public Pedagogy Scholarship 1894–2010.* Syntezy tej dokonali andragodzy amerykańscy na podstawie analizy 420 publikacji, w których zidentyfikowali kategorie odnoszące się do „pedagogii publicznej". Pogrupowali je w pięć obszarów: (a) aktywne obywatelstwo, sprawy obywatelskie (*citizenship*) jako zadanie edukacji pozaszkolnej, (b) kultura popularna i życie codzienne, (c) instytucje edukacji nieformalnej i przestrzeń publiczna, (d) dominujące dyskursy kulturowe, (e) działalność popularnonaukowa i aktywność społeczna, m.in. intelektualizm publiczny i aktywizm społeczny (Sandlin, O'Maley, Burdick, 2011, za: Malewski, 2016, s. 13 i Skrzypczak, 2016, s. 20).

Początku/źródła pedagogii upublicznienia szukać należy jednak w uzdalnianiu myślenia już w przestrzeni życia rodzinnego; natomiast rozwoju działania i władzy sądzenia – w edukacji formalnej akademickiej. Tu mogą owe dyspozycje poszerzać się o kolejne uzdolnienia, jak: umiejętność współdziałania, odwaga pozwalająca na wyrażanie oporu, w tym obywatelskiego nieposłuszeństwa, pamięć przeszłości jako spoiwo społecznej tożsamości. Te wszystkie dyspozycje lokują się w koncepcji „umyślnego i uważnego sprawcy" (Stasiak, 2000, s. 108 i n.). Umyślny i uważny sprawca świadomie kontroluje własny rozwój i potencjał transgresyjny, modyfikuje rzeczywistość, a nie tylko ją postrzega, widzi w niej siebie jako działającego sprawcę. W procesie tym niebagatelna rola przypada warunkom społecznym oraz edukacji akademickiej; nade wszystko znaczące staje się tworzenie kulturowo-społecznej przestrzeni dla doświadczania obywatelskości. Zadanie jawi się jako niezwykle trudne, ponieważ obszar kształcenia uniwersyteckiego, zwłaszcza jego skuteczność, określa się na podstawie osiąganych efektów z zakresu wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych. Problem polega jednak na tym, że we wzorcowym katalogu tychże efektów z rzadka można znaleźć naukę „myślenia", w szczególności krytycznego i refleksyjnego, a przecież ono stanowi/powinno stanowić, zgodnie z ideą uniwersytetu klasycznego, podstawę kształcenia akademickiego. Pewnie dzieje się tak z powodu ulotnej natury myślenia (myślenie w przeciwieństwie do działania lokowanego w sferze publicznej ma charakter intymny, należy do sfery prywatnej), co skutkuje trudnościami w jego zapisie w programach dydaktycznych. Badacze zwracają uwagę: *Dwie podstawowe cechy myślenia: to, że nie przynosi ono wymiernych rezultatów, oraz to, że sama czynność myślenia wymaga wycofania się ze świata zjawisk, powodują, że nie nadaje się ono na „efekt kształcenia"* (Sosnowska, 2015, s. 388).

Tymczasem, nie rezygnując z pedagogicznej rangi myślenia, warto uczyć studentów stawiania pytań i formułowania odpowiedzi na nie, przyjmując, że każde pytanie jest początkiem myślenia, zaś niemyślenie jest niebezpieczne, grozi popadnięciem w „banalne zło", jak pisała Arendt (2003, s. 208).

Postulat podniesienia pedagogicznej i andragogicznej rangi czynności samego myślenia potęguje się w obliczu współczesnej sytuacji politycznej Europy (np. nierozwiązany problem uchodźców) i mocnej tezy, którą stawia Sosnowska za analizami Arendt, że *gdyby ludzie byli naprawdę zdolni do prowadzenia wewnętrznego dialogu i do wstawiania się w położenie innych, ekstremalne zło XX wieku nie byłoby możliwe. Nie znaczy to, że wszyscy żylibyśmy w powszechnej szczęśliwości i pokoju, takie myślenie byłoby na wskroś utopijne. Jednak być może zło, do którego by doszło, nie należałoby do tych win, których nie można ani osądzić, ani odkupić, ani wybaczyć* (Sosnowska, 2015, s. 387). Myślenie pamiętając zwłaszcza o rozumiejącej edukacji hermeneutycznej dorosłych warto i należy praktykować zawsze, nawet w najbardziej „mrocznych czasach" antagonizmów, ksenofobii i nacjonalizmów.

Pedagogia uważności

Współczesna edukacja akademicka nie daje, w sensie, jaki nadała jej Arendt (2011), możliwości „rozpoczynania ze światem na nowo”[4]. Raczej, jak pokazują badacze (Jurgiel-Aleksander, 2017; Męczkowska-Christiansen, 2015), uczenie się postrzega się jako instrumentalną („odobywatelnioną”) kontynuację życia społecznego wyniesionego z socjalizacji pierwotnej do sfery publicznej. Biesta (2006) nazywa ten proces lernifikacją społeczeństwa, zgodnie z którą u źródeł wszelkich problemów społecznych (np. bezdomność, ubóstwo, przestępczość) leżą deficyty samych podmiotów, nie zaś społeczno-ekonomiczne czy strukturalne deficyty państwa. W konsekwencji takiego myślenia (lernifikacji) pojawia się – wobec wszystkich aktorów społecznych (rodziców, studentów, nauczycieli etc.) – przymus uczenia się przez całe życie. Mają stać się bardziej „produktywnymi, elastycznymi i niezawodnymi częściami świata społecznego opętanego ideą ekonomicznej produktywności” (Sennett, 2010). Podlega jej również, jak już zostało powiedziane, uniwersytet jako instytucja. Nie o takiej edukacji myśli Arendt. „Rozpoczynanie ze światem na nowo” oznacza zarówno wydobycie się z logiki ograniczeń uczenia się w rodzinie, jak i z logiki ograniczeń świata publicznego. Uczenie się na uniwersytecie należy rozumieć szerzej, lokując je w przestrzeni pomiędzy sferą prywatną a sferą publiczną. Szkoła/uniwersytet w myśl takiej koncepcji edukacji, nie jest i nie może być przedłużeniem/kontynuacją życia w domu rodzinnym ani początkiem życia politycznego. Uniwersytet jako fenomen społeczno-kulturowy ma stanowić raczej tę szczególną (w rozumieniu Greków) przestrzeń w określonym czasie historycznym, która decyduje o ludzkim człowieczeństwie a więc zdolności do nieustannego rozpoczynania „ciągłych początków”. W tym sensie myślenie o uniwersytecie oznacza, po pierwsze, redukcję jego czysto biologicznej funkcji (w kategoriach sfery domu) i po drugie, redukcję nierówności relacyjnej nauczyciel-uczeń. Przypomnijmy, że według Arendt kluczowymi cechami sfery publicznej są aktywne zaangażowanie i bezwarunkowa równość wszystkich podmiotów. Tymczasem prawdziwe i realne relacje w przestrzeni akademickiej są z natury istotowo asymetryczne (Arendt, 2011). Aby przekroczyć tę dystynkcję, Autorka proponuje projekt w rzeczy samej kontrowersyjny, mianowicie w centrum nauczania i uczenia się nie umieszcza ani nauczyciela (transmisyjny, adaptacyjny model kształcenia), ani ucznia (oświecony pajdocentryzm), tylko „rzecz”, tj. przedmiot studiów (terminologia nawiązująca do trójkąta dydaktycznego). Koncentracja na podmiotach procesu kształcenia zamyka ich na własne światy, wprowadza

[4] Edukację rozumiemy tu, za analizami Arendt, jako przekazywanie tego świata „tu i teraz” w ręce nowego pokolenia, aby mogło ono dokonać radykalnej transformacji myślenia i działania, a nie kontynuacji ustalonego porządku rzeczy, bo „myśleć i działać to zaczynać wciąż od nowa”. Definicja Arendt (2011), nawiązująca do terminologii Martina Heideggera, jest bardziej kategorią ontologiczną niż ontyczną w sensie biologicznym (Heidegger, 2004). Edukacja w swym głęboko filozoficznym sensie jest nieuniknionym zadaniem radzenia sobie z przybywaniem nowego do istniejącego już świata oraz dawaniem nowo przybyłym szans na wnoszenie nowości do tego świata.

opozycję „świat ucznia" i „świat nauczyciela". Z edukacyjnego punktu widzenia ten świat stanowi jednak jedność, w nim spotykają się dwie generacje: studenci i ich nauczyciele, wzajemnie skupieni na przedmiocie studiów, odkrywaniu wspólnie czegoś, co jest częścią wspólnego świata i co jest warte zainteresowania (postulat wspólnotowego uczenia się/studiowania). Dlatego, powie Arendt (2011, s. 235–236): *Edukacja jest raczej rozstrzygającym momentem, ukazującym naszą miłość do świata*. Uniwersytet winien być zatem instytucjonalną formą porządkującą uwagę, skupienie, uważność na rzeczy, która jest tego warta, jest fascynująca, wymaga troski (Vlieghe, 2016, s. 15–35). Uważność oznacza głęboką transformację, zwrócenie *oczu ucznia na zewnątrz, tak by mógł on dalej podróżować z innymi oczyma* (Peters, 1959, za: Vlieghe, 2016, s. 30)[5].

Skupienie na rzeczy stanowi kategorię ewidencyjną w zamarkowanej wcześniej koncepcji sprawcy umyślnego. Powtórzmy: za sprawą uważności i wglądu we własną tożsamość/podmiotowość, praca nad własnym rozwojem staje się *umyślną, celową i zamierzoną aktywnością* (Stasiak, 2000, s. 108). Zatrzymajmy się na chwilę przy kategorii uważności w procesach uczenia się.

Uważność przez wiele lat kojarzono z praktyką i teorią filozofii (Gunaratana, 1994, za: Jankowski 2008); obecnie rozpoznaje się ją jako kategorię w psychologii poznawczej, umożliwiającą integralny rozwój człowieka. Integralny i równomierny rozwój jest z kolei wpisany w procesy uczenia się. Psychologia definiuje uważność jako *receptywny rodzaj świadomości i uwagi* (*receptive attention and awareness*), *nakierowanej na zdarzenia i doświadczenia zachodzące w chwili obecnej* (Brown, Ryan, Creswell, 2007, za: Jankowski 2008, s. 443). Akcentuje się tu ukierunkowanie na doświadczenie, postawę otwartości i akceptacji wobec wszelkich doświadczeń, bezpośredniość i klarowność w rejestrowaniu treści doświadczenia, zaangażowanie w teraźniejszość i koncentrację na niej (Brown i in, 2007, za: Jankowski, 2008, s. 444). W kontekście procesów uczenia się wagi nabiera spostrzeżenie o relacyjnej formie dwóch funkcji świadomości, a mianowicie, monitorowania i kontroli (Nęcka, Orzechowski, Szymura, 2006, s. 230–231). Świadomość refleksyjna i krytyczna, a o taką przecież chodzi w procesach edukacyjnych, akcentuje jej funkcję kontrolną, natomiast monitorowanie jej podlega. W ten sposób zarówno kontrola, jak i monitorowanie zdają się tworzyć

[5] Chcemy w tym miejscu zwrócić uwagę czytelnika na niezwykle fascynujący, choć trudny, wykład profesora Aleksandra Nalaskowskiego (2018), zawarty w jego książce *O względności czasu w modelach rozwoju dziecka. Wykład akademicki*. Z dość skomplikowanej niekiedy narracji Autora daje się wywieść opisywany w wypowiedzi właśnie postulat powrotu (podczas badań i studiów nad edukacją) do zagadnień i obszarów podstawowych dla pedagogiki, do uważnego, powolnego namysłu nad jej filozoficznymi źródłami. Autor proponuje rezygnację z pobocznych, marginalnych dla pedagogiki obszarów poznawczych, na rzecz pedagogiki źródeł, jej jądra. Tylko wówczas, jak zdaje się mówić Nalaskowski, nasz ogląd jakiegoś wycinka rzeczywistości społecznej będzie mniej fragmentaryczny, bardziej uświadomiony. Skupienie „na rzeczy ukazujące naszą miłość do świata" jest ważne ze względu na czas, którego nie da się oszczędzić ani cofnąć, podobnie jak w rozwoju i wychowaniu dziecka niczego nie da się nadrobić ani powtórzyć (s. 37–43).

jeden niepodzielny proces, którego cel stanowi samoregulacja bądź też budowanie wyższych struktur umysłu (na przykład samowiedzy) (Baumeister, 1998, za: Jankowski, 2008, s. 444). Uważność należy bardziej wiązać z monitorowaniem, czyli z powstrzymywaniem się od ocen wartościujących, generalizowania, porównywania, wykazywania wyższości i racji jednego sądu nad innymi (Lau i in., 2006). Z tych wstępnych ustaleń definicyjnych wynika, że skupienie na rzeczy z użyciem uważności w relacjach społecznych, interakcjach w procesach uczenia się, sprzyja równowadze emocji (jawnych i ukrytych) (Brown, Ryan, 2003, za: Jankowski, 2008, s. 444); koreluje pozytywnie z zaspokajaniem potrzeb autonomii, kompetencji oraz afiliacji, co w świetle teorii samodeterminacji można uznać za przejaw zintegrowanego funkcjonowania (Brown, Ryan, 2003, za: Jankowski 2008, s. 445). Uważności przygląda się w swoich badaniach Tomasz Jankowski w kontekście jej roli w kształtowaniu struktury siebie (Jankowski, 2008, s. 443–463). Zauważa, że uważność jako forma metaświadomości umożliwia dystans wobec rzeczy studiowanej/doświadczanej, tj. doznań fizycznych, myśli i zachowań (Jankowski, 2008, s. 445). Ten dystans nie polega jednak, podkreśla dalej Badacz, na kontestowaniu doświadczenia, ale raczej na przyjęciu roli „zaangażowanego świadka", który z jednej strony uważnie obserwuje rzecz doświadczaną, „zanurza" się w niej, z drugiej, sytuuje się „ponad" nią, działa bardziej intencjonalnie niż instrumentalnie. Paradoksalnie, co zaznacza Autor, uważność, obok siły integrującej struktury samego siebie, przyczynia się również do zwiększenia ciekawości, poszukiwania nowości, zaangażowania w nowe odkrywanie kategorii opisujących rzeczywistość. Wstępna i bardzo ogólna teza, mówiąca o korelacji uważności z konstruowaniem koncepcji siebie, znajduje potwierdzenie także w wynikach badań. Jankowski (2008, s. 460) konkluduje: *osoby o wysokiej dyspozycji do bycia uważnymi w życiu codziennym charakteryzują się większą klarownością koncepcji siebie, mniejszą rozbieżnością pomiędzy Ja realnym a Ja możliwym oraz mniejszym zróżnicowaniem*. Autor otwiera ponadto pole do dalszych badań, stwierdzając: *może się okazać, że regulacyjne znaczenie samowiedzy maleje na rzecz Ja podmiotowego* (Jankowski, 2008, s. 460).

Ten uważny, rozumiejący wgląd w siebie, w Ja podmiotowe, to nic innego jak świadomość własnego sposobu myślenia i działania. Przesuwa ona aktora społecznego w przestrzeni edukacji akademickiej w stronę skoncentrowanej troski i zainteresowania „rzeczą", jak chciała Arendt, i w następnym kroku umożliwia doświadczanie fundamentalnej transformacji samego siebie, zaczęcia świata na nowo, uwolnienia z brzemienia konieczności zarówno sfery prywatnej, jak i publicznej (Vlieghe, 2016, s. 32).

O racjonalnościach uczenia się

Proces kształcenia związany z ideą „odnawiania świata" i własnego w nim umysłu wymaga uwzględnienia w tym miejscu dwóch tradycji: hermeneutycznej i krytycznej oraz ukazania możliwości ich współwystępowania.

To współwystępowanie badacze tłumaczą szerokim zakresem hermeneutycznych odniesień w ogólności. W obszarze hermeneutyki pedagogicznej, rozumianej za Bogusławem Milerskim (2007, s. 471–483) jako teoria podstaw kształcenia/wychowania, mieści się odkrywanie, odsłanianie sensu na drodze kategorii rozumienia za pomocą wartości zadanym myśleniu[6]. Rozumienie ujawnia swój charakter „bycia usytuowanym", wpisuje się w uwarunkowania historii i języka, sytuacji społecznej, politycznej, egzystencjalnej i światopoglądowej itd. Poprzez odrzucenie stanowisk absolutystycznych/skrajnych otwiera drogę ku dialogowi niekonsensualnemu, opartemu nie na porozumieniu, a na rozumieniu. Na kształt tak pojmowanej pedagogiki hermeneutycznej składają się tradycje nie tylko klasycznej filozofii hermeneutycznej, ale również egzystencjalnej, dialogu, teorii komunikacji i krytyczne koncepcje przekazów kulturowych (Milerski, Karwowski, 2016, s. 123–124). Wobec krzyżujących się wpływów filozoficznych (hermeneutyka tekstu w duchu Wilhelma Diltheya, koncepcji świadomości społecznej i krytyka ideologii Karola Marksa, teoria reprodukcji Pierre'a Bourdieu, teoria działań i wspólnot komunikacyjnych Jürgena Habermasa, Richarda Rorty'ego, Niklasa Luhmanna czy też model narracyjnej koncepcji tożsamości Paula Ricoeura), sformułowano tezę o pokrewieństwie i zasadności integracji pedagogiki hermeneutycznej z pedagogiką krytyczną (Milerski, Karwowski, 2016, s. 125). Autorzy sugerują zatem podział paradygmatów wiedzy pedagogicznej, w którym podejście krytyczne potraktowane zostanie jako część tradycji hermeneutycznej (Milerski, Karwowski, 2016, s. 131). Przyjmując taką antropologię procesów uczenia się, ich podmioty świadomie i aktywnie nadają znaczenia oraz sens własnym doświadczeniom i byciu w świecie. Biorą odpowiedzialność za własne projekty egzystencjalne i posiadają zdolność do krytycznego oglądu struktur i mechanizmów społecznych (Milerski, Karwowski, 2016, s. 127). Antropologia hermeneutyczno-krytyczna ogniskuje tym samym zarówno aspekt rozumienia, jak i krytyczności. Kształcenie do skupionego/uważnego studiowania tekstów/źródeł kulturowych staje się zarazem, poprzez ich analizę i interpretację, metodą rozwijania dojrzałości/podmiotowości/tożsamości.

Procesy uczenia się uniwersyteckiego – zgodnie z powyższą antropologią – powinny uwzględniać w pierwszej kolejności (koncepcja Habermasa) praktyczny i emancypacyjny interes poznawczy uczących się podmiotów i taki też typ racjonalności kształcenia, rozumianej jako specyficzny zbiór założeń i praktyk społecznych, za pośrednictwem których podmiot (jednostka lub grupa) odnosi się

[6] Hermeneutyki nie traktujmy jako synonimu interpretacji, lecz uznajemy za Milerskim, że centralną kategorią hermeneutyki i interpretacji hermeneutycznej jest rozumienie w dwóch aspektach: epistemologiczno-metodologicznym i epistemologiczno-ontologicznym. Podejście hermeneutyczne wyróżnia się powiązaniem rozumienia z kategorią sensu i samorozumieniem. Rozumienie definiowane jest jako proces, w którym w tym, co dane zmysłowo, od zewnątrz rozpoznajemy to, co wewnętrzne, a mianowicie sens. Tak więc „rozumienie nie jest formą identyfikacji sensu na drodze racjonalnej i bezpośredniej introspekcji, lecz dokonuje się zawsze poprzez zapośredniczenie. Ponadto związane jest z egzystencjalnym samorozumieniem" (por. Milerski, 2007, s. 471–483).

do szerszego społeczeństwa (Habermas 1985)[7]. „Zaczynać ze światem na nowo", jak chciała Arendt, oznaczałoby wybór sposobu konstruowania wiedzy za pośrednictwem racjonalności komunikacyjnej (hermeneutycznej), w której za pomocą języka w sferze interakcji kształtuje się znaczenia indywidualne i intersubiektywne. O takiej niemonologicznej wiedzy Henry Giroux (2010) pisze następująco: *zamiast podejścia skupionego wokół* [...] *apriorycznych form wiedzy, interes ją konstytuujący polega raczej na rozumieniu tego, jak formy, kategorie i założenia w głębi tkanki życia codziennego przyczyniają się do naszego rozumienia siebie nawzajem i otaczającego nas świata*.

Tkanka życia codziennego, w tym przecież i rodzinnego, jej statusów i tożsamości, nie zawsze dają pełną możliwość refleksyjnego oglądu świata. Paulina Sosnowska przekonuje, że na etapie edukacji wyższej możliwe jest nie tyle nauczanie krytycznego myślenia, co stwarzanie dla niego podstaw; można na przykład, dzięki analizie tekstów historycznych czy filozoficznych, nauczać patrzenia na świat z różnych perspektyw oraz wpływać na lepsze zrozumienie otaczających człowieka zjawisk. Takie edukacyjne przedsięwzięcie nie pozostaje jednak zastrzeżone wyłącznie dla uniwersytetu, chociaż niewątpliwie na tym etapie kształcenia najłatwiej daje się je przeprowadzić (Sosnowska, 2015).

Spostrzeżenie to, odnoszące się przecież do siły, mocy działania i możliwości kapitału wcielonego studentów, wydaje się ważne w kontekście przeprowadzonych przez Milerskiego i Karwowskiego badań (2016) nad racjonalnością kształcenia wśród uczniów szkół zawodowych i licealnych, a więc na poziomie poprzedzającym kształcenie uniwersyteckie. Badacze skonstruowali tetragonalną koncepcję kształcenia, w której wyróżniają: racjonalność prakseologiczną (praktyczna, techniczna, ukierunkowana na treści kształcenia oraz jego praktyczne i wymierne efekty); racjonalność hermeneutyczną (ma charakter egzystencjalno-interpretacyjny i jest zorientowana na pozyskiwanie rozumienia oraz na umiejętność wartościowania siebie i świata); racjonalność emancypacyjną (zorientowana na upodmiotowienie, samostanowienie i wolność jednostki); racjonalność negacyjną (organizowana przez logikę odrzucenia i ignorancji wobec uczenia się w instytucjach, konglomerat interesów poznawczych, organizujących logikę deprecjonującą uczenie się w instytucjach). W kontekście roli kapitału kulturowego, wcielonego w procesach całożyciowego uczenia się, może zaskoczyć rekapitulacja cytowanych badań. Czytamy w niej: *O ile bowiem uczniowie liceów cechowali się*

[7] Koncepcja ta zakłada istnienie różnych typów interesów i racjonalności, które determinują i strukturyzują sposób postrzegania rzeczywistości przez podmiot. Habermas wskazuje tu na trzy typy interesów (techniczny, praktyczny i emancypacyjny) jako rodzaje trwałej orientacji, umożliwiającej organizację codziennego doświadczenia i porządkowanie gromadzonej wiedzy o rzeczywistości. Każdemu z trzech interesów odpowiada określony typ racjonalności, będącej specyficznym zbiorem założeń i praktyk społecznych, za pośrednictwem których podmiot (jednostka lub grupa) odnosi się do szerszego społeczeństwa. Interesowi praktycznemu przypisuje racjonalność adaptacyjną, transmisyjną, praktycznemu – komunikacyjną (hermeneutyczną), emancypacyjnemu – emancypacyjną (Habermas, 1985).

wyższym nasileniem racjonalności hermeneutycznej i niższym nasileniem racjonalności negacyjnej niż uczniowie szkół zawodowych, o tyle – zaskakująco – to wśród uczniów szkół zawodowych obserwowaliśmy najwyższe nasilenie racjonalności emancypacyjnej i niższe prakseologicznej. Ten wynik potwierdzają kolejne analizy, prowadząc do wniosku, że w przypadku uczniów liceów oraz osób pochodzących z „dobrych domów" mamy do czynienia raczej ze znamionami adaptacji niż emancypacji (Milerski, Karwowski, 2016, s. 297–298). Czynnik racjonalności emancypacyjnej w procesie kształcenia okazał się zatem mniej jednoznaczny i zarazem trudniejszy do interpretowania. Autorzy zaznaczają, że wbrew założeniom teoretycznym, racjonalność emancypacyjna jawi się nie tyle jako impuls do upodmiotowienia i aktywnego (intelektualno-transformatywnego) uczestnictwa w dyskursie społecznym, ile jako droga do niezależności ekonomicznej/życiowej, określanej jako „wsobna" (Milerski, Karwowski, 2016, s. 300). Jak widać, kapitał społeczno-kulturowy wywiedziony z domu rodzinnego jako wcielony potencjał dla dalszych procesów uczenia się, nie koreluje pozytywnie – wśród licealistów, przyszłych, potencjalnych adeptów uczelni wyższych – z racjonalnością zorientowaną na upodmiotowienie, samostanowienie i wolność jednostki. Czynniki statusowe okazały się istotne raczej jako miara kontekstowa: *im wyższy był status społeczno-ekonomiczny klasowych rówieśników, tym silniejsze tendencje do racjonalności hermeneutycznej, ale i prakseologicznej, natomiast tym niższe do racjonalności negacyjnej i emancypacyjnej* (s. 298). Akademia może być zatem postrzegana przez jej przyszłych adeptów, z jednej strony, jako miejsce budowania własnej „wsobnej" właśnie niezależności, z drugiej strony, jako miejsce realizacji praktycznych, wąsko użytecznych, przedsiębiorczych i technicznie zorientowanych interesów poznawczych. Współczesny uniwersytet otwiera się zatem w większym stopniu na dyskurs prakseologiczny niż wspieranie dyskursów związanych z pozostałymi racjonalnościami.

Do ciekawych wniosków, związanych z habitusem rodziny, dochodzi w swoich badaniach Błażej Przybylski (2014), który rozpoznawał z kolei zaangażowanie polityczne młodzieży, warunkowane różnymi agendami socjalizacji, w tym rodziny i szkoły/uniwersytetu. W zakresie obydwu Autor dostrzega nierównomierne i asymetryczne wpływy w procesie socjalizacji politycznej i aktywności społecznej (s. 261). Skuteczność rodziny jako przestrzeni społecznego uczenia się zamyka się zasadniczo w sformułowaniach: „z pokolenia na pokolenie" i „dziedziczenie" (s. 160–161). Ten transmisyjny model socjalizacji społeczno-politycznej lokuje się bardziej w rodzinach tradycyjnych, konserwatywnych i często manifestuje się postawą silnie „nacjonalistyczną, ksenofobiczną i homofoniczną" (s. 165). Odtwarzanie i reprodukowanie (często niebezpiecznych) rodzinnych wzorów kultury politycznej nie idzie w parze, zdaniem Autora, z demokratyczno-liberalnym porządkiem w państwie prawa i nie znajduje przeciwwagi w działaniach innych instytucji (s. 165). Szkoła bowiem i „(nie)zaangażowany uniwersytet" jawią się w narracjach cytowanych rozmówców jako przestrzenie „kultury milczenia, podporządkowania

i posłuszeństwa", co skutkuje albo całkowitym wycofaniem się młodych uczących się z życia społeczno-politycznego, albo zaangażowaniem i realizacją ambicji, pasji i zainteresowań poza murami szkoły (Przybylski, 2014, s. 261).

Może zatem, w kontekście przywołanych tu egzemplarycznie badań, koncepcja edukacji Hannah Arendt, w której jednostki porzucają swoje dotychczasowe związki ze światem, swoje rodzinne statusy, tożsamości, po to, ażeby móc myśleć, studiować i ćwiczyć, czyli próbować na nowo ułożyć swoje relacje ze światem, nie jest ani utopijna, ani kontrowersyjna. Intuicję takiego kształcenia w przestrzeni szkolnej podziela Jan Masschelein (2000), który definiując istotę szkoły, podkreśla, że stanowią ją przestrzeń i czas wolny, jaki społeczeństwo daje sobie do reflektowania nad sobą. Czas wolny nie jest tu definiowany potocznie, ale w charakterze uwolnienia się od *problemów współczesnego świata, od obowiązujących hierarchii społecznych, trendów, opinii, dyskursów… od całego codziennego zgiełku* (Masschelein, Simons, 2013, za: Zamojski, 2016, s. 10). Taka istota szkoły/uniwersytetu definiuje je raczej nie jako instytucję, ale wydarzenie, podczas którego *skupimy się na rzeczy publicznie „położonej na stole", rzeczy publicznego zainteresowania…* (Zamojski, 2016, s. 11).

Podsumowanie

Koncepcja całożyciowego uczenia się teoretycznie przesuwa się w stronę nieformalnej edukacji dorosłych zwłaszcza za sprawą andragogów amerykańskich, wiążących ją z praktykami poznawczymi usytuowanymi w sferze publicznej (uspołecznienie Akademii). Praktyki te mają swoje źródło w formalnej edukacji akademickiej, która domaga się powrotu do Kantowskiej (Kant 2006) koncepcji „myślenia rozszerzonego", tj. wstawiania się w pozycję każdego innego człowieka, niezależnie od jego światopoglądu, różnicy, kultury. Koncepcję tę uznaje się dziś za „największy krok w filozofii politycznej od czasów Sokratesa" (Sosnowska 2015, s. 384). W sposób oczywisty nawiązuje ona do pedagogicznej kategorii decentracji, o której nader często zapomina się nie tylko w edukacji akademickiej, ale i w społecznej przestrzeni publicznej.

Za sprawą uważności i wglądu we własną tożsamość/podmiotowość, praca nad własnym rozwojem staje się „umyślną, celową i zamierzoną aktywnością". Uczący się dorośli stają się „zaangażowanymi świadkami", którzy z jednej strony uważnie obserwują rzecz doświadczaną, „zanurzają" się w niej, z drugiej, sytuują się „ponad" nią, działają bardziej intencjonalnie niż instrumentalnie.

Całożyciowa edukacja dorosłych w praktyce nie może nawiązywać do aprioryczności uniwersalistycznej i realistycznej ontologii gwarantującej zachowanie jednoczącej i absolutnej podstawy bytu i poznania. Bardziej oczekiwany jest namysł nad rzeczywistością w zakresie metafizycznego uprawomocnienia osoby, który łączy się z podstawową kategorią świata życia codziennego i jego doświadczania z aksjologicznym pluralizmem społeczeństwa i tym samym chroni podmiotowość jednostek i grup społecznych.

Bibliografia

1. Arendt H. (2000). *Kondycja ludzka*. Przekład A. Łagodzka. Warszawa: Fundacja Aletheia.
2. Arendt H. (2003). *O rewolucji.* Przekład M. Godyń, Warszawa: Wydawnictwo Czytelnik.
3. Arendt H. (2006). *Odpowiedzialność i władza sądzenia*. Przekład M. Godyń, W. Madej. Warszawa: Wydawnictwo Prószyński i S-ka.
4. Arendt H. (2011). Kryzys edukacji. Przekład M. Godyń, W. Madej. W: H Arendt, *Między czasem minionym a przyszłym. Osiem ćwiczeń z myśli politycznej*. Warszawa: Wydawnictwo Aletheia.
5. Baumeister R.F. (1998). The self. W: D.T. Gilbert, S.T. Fiske, G. Lindzey (Eds.). *Handbook of social psychology* (s. 680–740). New York: McGraw-Hill.
6. Biesta G. (2006). *Beyond Learning: Democratic Education for a Human Future*. Boulder: Paradigm Publishers.
7. Biesta G. (2012). Becoming public: public pedagogy, citizenship and the public sphere. *Social and Cultural Geography,* nr 7(13), s. 683–697.
8. Biesta G. (2014). Making Pedagogy Public. For the Public or in the Interest of Publicness. W: J. Burdick, A. Sandlin, M. Malley (Eds.), *Problematizing of Public Pedagogy* (s. 15–26). New York, London: Routledge.
9. Bloom A. (1997). *Umysł zamknięty. O tym, jak amerykańskie szkolnictwo wyższe zawiodło demokrację i zubożyło dusze dzisiejszych studentów*. Przekład Tomasz Bieroń. Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.
10. Brown K.W., Ryan R.M. (2000). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, nr 4(84). s 822–848.
11. Brown K.W., Ryan R.M., Creswell J.D. (2007). Mindfulness: Theoretical foundations and evidence for its salutary effects. *Psychological Inquiry*, nr 1(18), s. 1–26.
12. Dembiński P. (2006). *Korupcja jako symptom schorzenia systemu*. W: A. Dylus, A. Rudowski, M. Zaborski (red.), *Korupcja: oblicza, uwarunkowania, przeciwdziałanie* (s. 121–122). Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
13. Giroux H.A. (2010). Teoria krytyczna i racjonalność w edukacji obywatelskiej, Przekład P. Kwieciński, A. Nalaskowski. W: H.A. Giroux, L. Witkowski, *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej* (s. 149–184). Kraków: Wydawnictwo Impuls.
14. Gunaratana B.H. (1994). *Mindfulness in Plain English*. Boston: Wisdom Publications.
15. Habermas J. (1985). Interesy konstytuujące poznanie. Przekład L. Witkowski. *Colloquia Communia,* nr 2(19), s. 157–169.
16. Heidegger M. (2004). *Bycie i czas*. Przekład B. Baran. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
17. Jankowski T. (2008). Integrująca rola uważności w kształtowaniu struktury koncepcji siebie. *Przegląd Psychologiczny*, nr 4(51), s. 443–463.
18. Jurgiel-Aleksander A. (2017). Bycie rodzicem jako uczące doświadczenie. Perspektywa andragogiczna. *Rocznik Andragogiczny*, s. 75–86.
19. Kant I. (2006). *Metafizyka moralności*. Przekład E. Nowak. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

20. Lau M.A., Bishop S.R., Segal Z.V., Buis T., Anderson N.D., Carlson L., Shapiro S., Carmody J., Abbey S., Devins G. (2006). The Toronto Mindfulness Scale: Development and validation. *Journal of Clinical Psychology*, nr 12(62), s. 1445–1467.
21. Malewski M. (2016). O granicach andragogiki i granicach w andragogice. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja,* nr 3(75), s. 9–39.
22. Masschelein J., Simons M. (2013). *In Defence of the Schol. A Public Issue.* Leuven.
23. Męczkowska-Christiansen A. (2011). Od podmiotowości indywidualnej do zbiorowej, czyli o istocie wspólnoty obywatelskiej. W: J. Szomburg (red.) *Podmiotowość dla rozwoju* (s. 27–33). Gdańsk: Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową.
24. Męczkowska-Christiansen A. (2015). Zarządzanie dzieciństwem. Dziecko i dzieciństwo w perspektywie neoliberalnej. *Studia Pedagogiczne XVIII*, s. 63–72.
25. Milerski B. (2007). Paradygmat humanistyczny w pedagogice. W: J. Rutkowiak, D. Kubinowski, M. Nowak (red.), *Edukacja, moralność, sfera publiczna. Materiały z VI Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego PTP*. (s. 471–483). Lublin: Oficyna Wydawnicza Verba.
26. Milerski B., Karwowski M. (2016). *Racjonalność procesu kształcenia. Teoria i badania,* Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
27. Nalaskowski A. (2018). *O względności czasu w modelach rozwoju dziecka. Wykład akademicki*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
28. Nęcka Z., Orzechowski J., Szymura B. (2006). *Psychologia poznawcza.* Warszawa: Academica Wydawnictwo SWPS, Wydawnictwo Naukowe PWN.
29. Peters R.S. (1959). *Authority, Responsibility and Education*. New York: Eriksson. Poster M. (1996). Cyberdemocracy. Internet and the Public Sphere. W: D. Porter (ed.) *Internet Culture* (s. 201–217). New York: Routledge.
30. Przybylski B. (2014). *Zaangażowanie polityczne młodzieży*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
31. Sandlin J.A., O'Maley M.P., Burdick J. (2011). Mapping the Complexity of Public Pedagogy Scholarship: 1894–2010. *Review of Educational Research*, nr 3 (81), s. 338–375).
32. Sennett R. (2010). *Kultura nowego kapitalizmu*. Przekład G. Brzozowski, K. Osłowski. Warszawa: Wydawnictwo Literackie Muza.
33. Skrzpczak B. (2016). Pomiędzy społecznym a publicznym – nowa przestrzeń edukacji i refleksji. *Pedagogika Społeczna,* nr 3(61), s. 9–36.
34. Somers M. (1993). Citizenship and the Place of the Public Sphere: Law, Community, and the Political Culture in the Transition to Democracy. *American Sociological Review,* nr 5 (58), s. 587–620.
35. Sosnowska P. (2015). *Arendt i Heidegger. Pedagogiczna obietnica filozofii*. Kraków: Universitas.
36. Stasiak M.K. (2000). *Twórczy i harmonijny rozwój człowieka*. Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi.
37. Vlieghe J. (2016). Edukacja w warunkach szkolnych. Ku pedagogice skupionej na rzeczy. Przekład P. Zamojski. *Studia i Badania Naukowe. Pedagogika,* nr 1 (rok X), s. 15–35.
38. Zamojski P. (2016). Szkoła – myślenie i troska. Wprowadzenie. *Studia i Badania Naukowe. Pedagogika,* nr 1 (rok X), s. 7–14.

What can you not give up during learning in adulthood? About thinking, acting and mindfulness

Keywords: learning as an event, thinking, acting, mindfulness

Summary: The article focuses on the adult education, mainly academic, which is still accused of a transmissive character (conservative content and forms of academic functionalism) and neoliberal entanglement (privatised, instrumental, market, entrepreneurial cognitive interests). It is suggested to take a different look at the Academy as a place where learning is an event, a slow reflection on reality, a return to the sources of pedagogy – its philosophical core and reflection on oneself. The possibility of such studying is brought up by thinking and action combined with it, as an intentional activity. The article is an attempt to answer the question of how to become a „deliberate perpetrator", how to start careful, non-instrumental study at the university? Reconstruction of the thinking and action category was made using mainly the analyses of Hanna Arendt, in the context of Makary Stasiak's concept of an intentional delinquent.

Dane do korespondencji:
dr hab. Danuta Wajsprych prof. WSB
Instytut Nauk Społecznych i Humanistycznych
Wyższa Szkoła Bankowa w Gdańsku
80-266 Gdańsk,
ul. Grunwaldzka 238A
danutawajsprych@wp.pl

Edukacja Dorosłych 2018, nr 2 ISSN 1230-929 X

Magdalena Archacka
ORCID 0000-0003-202-8274

DYSKURS ZAGROŻENIA NOWYMI TECHNOLOGIAMI JAKO WSPÓŁCZESNY MIT SPOŁECZNY. PYTANIE O KOMPETENCJE DOROSŁYCH EDUKATORÓW W EPOCE CYFROWEJ

Słowa klucze: nowe technologie, mit społeczny, młodzież i dzieci, dorośli edukatorzy

Streszczenie: W artykule podejmuję problem dyskursu na temat obecności nowych technologii w życiu współczesnej młodzieży. Ukazuję, w jaki sposób refleksja pedagogiczna, wiedza potoczna i codzienne praktyki szkoły tworzą wspólną przestrzeń narracji, której kształt przybiera postać współczesnego mitu społecznego. Stawiam pytanie o rodzaj kompetencji niezbędnych do budowania edukacji dialogowej. Upominam się o racjonalną, tj. wykraczającą poza zmitologizowany dyskurs zagrożenia, rozmowę dotyczącą opisywanego zjawiska.

Rzeczywistość współczesnego świata wydaje się na tyle skomplikowana i wielowątkowa, że mówiąc o niej,, najczęściej zwracamy się ku użytecznej (choć dzisiaj już także budzącej wątpliwości) opowieści o czasach „płynnej nowoczesności" (Bauman, 2006). Oznacza to, że próby poszukiwania jednego, spójnego i dającego poczucie bezpieczeństwa systemu odniesień są nieuchronnie skazane na porażkę. Jeśli podstawowymi kategoriami opisu teraźniejszości uczyniono ryzyko (Beck, 2002), zmienność i prędkość (Baudrillard, 2009, Virilio, 2008) – świat staje się nie tyle trudny do rozumowego ogarnięcia, co zwyczajnie niemożliwy do poznania i zrozumienia. W artykule będę skupiała się na jednej z narracji obecnych w dyskursie edukacyjnym, którą za niemieckim filozofem, przedstawicielem drugiego pokolenia Szkoły Frankfurckiej, Herbertem Schnädelbachem, identyfikuję jako współczesny, kulturalistyczny mit społeczny. Wybraną przeze mnie metodą analiz tekstów kulturowych czynię krytyczną analizę dyskursu. Postaram się pokazać, w jaki sposób dyskurs dotyczący zagrożenia wynikającego z obecności nowych technologii w życiu młodych ludzi przyjmuje kształt opowieści budowanej na przeświadczeniu o istnieniu bliżej nie precyzowanego, porzuconego w drodze rozwoju społecznego i postępu techniki, „naturalnego dla człowieka stanu wyposażenia i naturalnych interesów" (Schnädelbach, 2001, s. 184). Podążając tropem filozoficznej myśli przedstawiciela drugiego pokolenia Szkoły

Frankfurckiej, Herberta Schnädelbacha, który podjął próbę rehabilitacji rozumu i obrony idei Oświecenia po radykalnej krytyce Theodora Adorno, Maxa Horkheimera oraz Martina Heideggera, rozpocznę od konstatacji, iż rozświetlenie mitu społecznego za pomocą teorii i instrumentarium pojęciowego filozofii i pedagogiki pozostaje działaniem nie tyle trudnym do przeprowadzenia, co, jak byśmy mogli powiedzieć językiem współczesnego świata, mało efektywnym. Problem polega bowiem na tym, że same „mity społeczne nie są żadnymi teoriami", sytuują się „pomiędzy historia a teorią" i, jak pisze filozof, „próbują dosłownie przedostać się na tyły historii", nie mogąc „dotrzeć do teorii" (Schnädelbach, 2001, s. 182–183). To „usytuowanie w tle" jest niezbędne dla budowania mitu, gdyż dzięki takiemu położeniu, jego obalenie i wystąpienie przeciwko irracjonalnej i antyoświeceniowej narracji w praktyce staje się nie tyle mało skuteczne, co wręcz niemożliwe. Dlaczego? Ponieważ, jak pisze inny przedstawiciel Szkoły Frankfurckiej, Jürgen Habermas, wszystkie zmitologizowane dyskursy *przegrawszy w argumentacji, mają w zanadrzu jeszcze ostatnie słowo: mianowicie, że oponent nie zrozumiał sensu całej gry językowej, popełnił kategorialny błąd, odpowiadając n a s w ó j sposób* (Habermas, 2000, s. 379). Jeśli jednak mit społeczny buduje odpowiedź na określone potrzeby współczesnego człowieka, należy przyjrzeć się przestrzeni egzystencjalnej pustki, którą ma zadanie wypełnić. Wszystko to, co niezrozumiałe, inne, pochodzące nie-z-tego, to jest „mojego", znanego dotąd świata – budzi lęk. Jedynym remedium na lęki, jeśli rezygnujemy z argumentów rozumu, pozostaje przywrócenie ważności dawnych mitów, prze(d)sądów, rytuałów. Życie w świecie bezpiecznym i zrozumiałym toczy się według znanych i utartych schematów, panuje w nim równowaga, a zamknięty system jest otoczony granicami, których nie przekroczy żaden Inny – dopóki nie stanie się taki-sam. Prawda, że przestrzenie budowane podług takiej konstrukcji już nie istnieją. W czasach, gdy ogłoszono śmierć Boga i człowieka, zamilkł głos Wielkich Metanarracji, oderwana od etyki myśl naukowa stała się przestrzenią działań sprzecznych ze sobą interesów wielkich korporacji, a kolejne, dotąd szanowane instytucje ulegając kompromitacji, mobilizują resztki sił, aby ratować szczątki dawnego autorytetu. Pojawił się jednak jeden wspólny dyskurs łączący ze sobą rozmaite obszary poszatkowanego świata ponowoczesności. Podejmując próbę określenia jego charakteru, rozpocznę od nadania mu nazwy – jest to „narracja powrotu i przywrócenia". Narracja powrotu i przywrócenia zawsze odnosi się to tego, co było w przeszłości jako wzorca uniwersalnego, a zatem nie wymagającego ponownych przemyśleń, redefinicji, czy też, co gorsza, dekonstrukcji. „Przywrócić" należy utracone wartości (niezależnie od tego, jak bardzo są archaiczne), wychowawczą funkcję szkoły (choć z dużą dozą prawdopodobieństwa można powiedzieć, iż nigdy nie istniała); „powrócić" musimy do normalności (kategoria tyleż enigmatyczna, co nośna i popularna w dyskursie politycznym), albo po prostu do swoich zwyczajów i tradycji (co w zasadzie oznacza to samo, czyli normalność). Taką narrację odnalazłam w przestrzeni dyskursu publicznego dotyczącego zadań stojących przed szkolną edukacją.

Czytając teksty dokumentów Ministerstwa Edukacji Narodowej, wystąpień parlamentarnych i wywiadów udzielanych przez polityków, wielokrotnie natrafiamy na frazy opisujące szkołę w odniesieniu do konieczności „przywrócenia", „powrotu", lub „utraty" ważnej funkcji edukacyjnej. Stąd w momencie wprowadzania reformy edukacji na stronie MEN pojawiły się informacje dotyczące powodów wprowadzanych zmian: „Dlaczego potrzebne są zmiany? […] przez ostatnich kilka lat szkoła s t r a c i ł a swoją wychowawczą funkcję" (MEN, 2016), a dalej: *Liceum ogólnokształcące w praktyce zostało skrócone do dwóch lat, zaś koncentracja godzin na wybranych 2–4 przedmiotach rozszerzonych 93 spowodowała, iż u t r a c i ł o ono charakter szkoły ogólnokształcącej* (tamże). Sukces reformy edukacji, według rządzących, polegał na tym, iż udało się przywrócić szkołę do stanu zgodnego z jej naturą: *P r z y w r ó c i l i ś m y należytą rangę oddziaływaniom wychowawczym i profilaktycznym w szkołach i placówkach systemu oświaty, m.in. przez uzupełnienie katalogu zadań systemu oświaty o działania podkreślające wychowawczą funkcję szkoły* (MEN, 2017).

„Powrócić" nie oznacza po prostu „cofnąć się" do tego, co było niegdyś. Powraca się do domu, do punktu wyjścia, do miejsca, gdzie już się kiedyś było. Szkoła, która coś utraciła, musiała niegdyś to posiadać. Jeżeli ma powrócić – zapewne kiedyś się tam znajdowała. Reforma dążyła do przywrócenia, stawała się więc zapowiedzią powrotu do normalności (przywrócony może być porządek, stan pokoju, przywrócić można do życia). Innymi słowy, zadaniem przeprowadzanej reformy było sprawienie, by szkoła o d z y s k a ł a swą n a t u r a l n ą postać i formułę działania. Należy zaznaczyć, iż działania reformatorów zawsze budziły kontrowersje społeczne. Współczesna rzeczywistość nie pozwala na zbudowanie takiej narracji, która niepodzielnie królując w przestrzeni debaty publicznej, nie wydobędzie na powierzchnię dyskursu jakiejś opozycyjnej kontropowieści. Nieczęsto też zdarza się, by zupełnie różne i z reguły funkcjonujące rozłącznie przestrzenie praktyki społecznej, rozważań teoretycznych, przekazu medialnego i wiedzy, którą zwykliśmy nazywać potoczną, łączyły się w dyskursie spójnym i nie mającym żadnej realnej alternatywy. Sytuacja ulega diametralnej zmianie, gdy zaczynamy analizować dyskurs zagrożenia nowymi technologiami. Na czym ów dyskurs polega i co stanowi jego istotę?

Przede wszystkim należy zauważyć, iż jego struktura jest budowana na wzajemnej polaryzacji dwóch grup społecznych: dorosłych i tych, którzy dorosłymi jeszcze nie są, tj. dzieci i młodzieży. Przedmiotem zainteresowania dyskursu jest ta grupa, która z góry wpisuje się w kategorię zagrożenia, tj. nie-dorosłych. *Pojęcie „młode pokolenie" (lub „młodzież")*, jak zauważa Zbyszko Melosik, stanowi *dynamiczną „konstrukcję społeczną. W różnych miejscach i czasach co innego przez „młode pokolenie" rozumiano; istniały też odmienne oczekiwania względem jego tożsamości i roli społecznej. Zazwyczaj też, przynajmniej w kulturze Zachodu, pojęcie to samo w sobie zawierało duży ładunek emocjonalny* (Melosik, 2000, s. 131). Owa emocjonalność stanowiąca immanentną cechę każdego dyskursu na temat

młodzieży, tu ulega dodatkowemu wzmocnieniu, bowiem jedna z fundamentalnych tez jest budowana na prawidłowości: im niższy wiek użytkownika nowych technologii, tym bardziej wzrasta poziom zagrożenia. *Młodzież*, pisze dalej Z. Melosik, *stanowi z jednej strony bezcenny kapitał społeczny i narodowy, nadzieję na „lepszą przyszłość". Z drugiej strony, postrzegana była często w kategoriach zagrożenia dla istniejącego porządku społecznego, była „immanentnie rebeliancka"* (Melosik, 2000, s. 131). Jakkolwiek trudno jest dzisiaj doszukiwać się choćby nuty „rebelii" w konsumpcyjnie nastawionym do życia młodym pokoleniu, najwidoczniej już sama przynależność do tej kategorii budzi podejrzenia – ale właśnie – czyje? Czy odnosząc słowa Z. Melosika do rozważań dotyczących „zagrożenia" spowodowanego obecnością nowych technologii w życiu dzieci i młodzieży, można wysnuć wniosek, że dorosłym brakuje wiedzy i kompetencji, aby podjąć racjonalną refleksję nad zjawiskiem? Nie sądzę. Nie da się dłużej utrzymać w mocy podziału na cyfrowych tubylców i przybyszy ze świata, który zawsze pozostaje w tyle za postępem i rozwojem nowych technologii. Dorośli, młodzież i dzieci w jednakowym stopniu mogą i stają się uczestnikami tego świata. Brak kompetencji, umiejętności i wiedzy, dotyczącej cyfrowej rzeczywistości, nie stanowi podstawowego problemu, wokół którego należy skupić uwagę, badając zjawisko dyskursu zagrożenia nowymi technologiami. Istoty bowiem problemu nie należy poszukiwać na poziomie lęku przed techniką, lecz na poziomie lęku przed światem, którego analiza wymaga zastosowania innych kategorii i odmiennych zasad. Trop, na który naprowadza Z. Melosik, prowadzi ku myśleniu o dość rozpaczliwych i – jak mniemam – mało skutecznych działaniach mających na celu utrzymanie resztki poczucia stałości i wspomnianego przez polskiego pedagoga porządku społecznego. Aby zrozumieć stawianą przeze mnie tezę, należy prześledzić w jaki sposób budowany jest dyskurs zagrożenia nowymi technologiami.

Założenia dyskursu zagrożenia nowymi technologiami

Podstawowe założenia dyskursu ukazują dwa obszary zagrożeń. Pierwszy z nich związany jest z niekontrolowanym dostępem do internetu. *Casus* młodzieży jest o tyle szczególny, że właściwie każda przestrzeń wyjęta spod bezpośredniej jurysdykcji dorosłego budzi obawy. Malownicze opisy takich przestrzeni-bez-dorosłych odnajdujemy w książce pod znamiennym tytułem *Utracona niewinność* (Kurzępa, 2007). Autorskie wizje Jacka Kurzępy koncentrują się wprawdzie wokół przestrzeni realnej, a nie wirtualnej, lecz całe oprzyrządowanie i dobór instrumentarium pojęciowego dają się przenieść w dowolne miejsce pozbawione kontroli rodzicielskiej (szkolnej, wychowawczej). Przestrzenie te są określone przez pedagoga jako SEN, co oznacza strefy etycznej (lub edukacyjnej) nieobecności, gdzie rozbuchana i rozseksualizowana młodzież odnajduje swoje raje, tworzone przez iluzje innego, szczęśliwszego i kolorowego życia: *SEN to te same dyskoteki i byłe stodoły, strefy bez nadzoru, gdzie na parkietach*

i betonie młodzież bawi się, wiedząc, że w pobliżu nie ma nikogo z dorosłych, kto mógłby im zagrażać przez swoją ingerencję. To także miejsca, na których bandują się młodzi ludzie, wiedząc, że ani mama, ani tata tu nie przyjdzie, a jak się pojawi jakiś starszak, to go wyplujemy (Kurzepa 2007, s. 225–226). Dalej pedagog pisze: *Wkraczając w obszar oddziaływania kręgu rówieśniczego, młodzi wchodzą w swoisty sen, w którym grają wyobrażone role, których charakter wyznaczają gwiazdy popkultury, show-biznesu, kina akcji czy postaci świata komiksowego, różnych fotostories. W świecie wyobrażonym czują się doskonale, eksperymentują z różnymi fragmentami tożsamości, którą modelują, podmieniają, zlepiają, zgodnie ze znaną techniką wytnij – wklej* (Kurzępa 2007, s. 228).

Problem, jaki zauważa J. Kurzępa, nie polega na nowości samego zjawiska poszukiwania własnej, nowej i atrakcyjnej tożsamości, lecz na nieobecności dorosłych, którzy przestali być interpretatorami i doradcami w sprawach „dziejącej się rzeczywistości". Zatem to nie sam internet, ale zjawisko braku kontroli ze strony dorosłych budzi przerażenie pedagogów i paniczny lęk wychowawców. Ten aspekt niebezpieczeństwa można wszakże oswoić. Warunkiem jest ich „wykorzystanie" do celów edukacyjnych, co w praktyce oznacza wyłączenie swobodnego dostępu i staranny dobór treści przeznaczonych do określonych oddziaływań edukacyjnych i wychowawczych. Przykład takiego podejścia odnajdujemy w artykule Małgorzaty Suświłło, w którym pedagożka opisuje zalety terapii skierowanej do dzieci z dysfunkcją mowy, argumentuje i wykazuje, że *Odpowiedni dobór komputerowych programów edukacyjnych pozwala także wykorzystywać media w terapii zaburzeń mowy* (Suświłło, 2006, s. 26). Najwyraźniej jednak swoiście pojęta poprawność (czytaj: niemożność wykroczenia poza uniwersum budowane przez dyskurs oczywistości kulturowej) każe autorce dokleić do rzeczowego tekstu zapewnienie, iż tak naprawdę: *Pełny rozwój językowy dziecka (rozumiany jako przejście dziecka przez kolejna stadia) może odbywać się przede wszystkim w obecności dorosłych (czytaj: kochających rodziców)* (Suświłło, 2006, s. 26). Inny przykład odnajduję w artykule Jadwigi Uchyły-Zroski, w którym pedagożka zajmuje się problemem edukacji muzycznej. Tu jednak objawia się symptom dezorientacji: nie do końca wiadomo, w jaki sposób należy rozumieć zadanie stojące przed „dorosłymi" konstruującymi szkolne programy edukacyjne. Z jednej strony, czytamy że *współczesną młodzież należy przygotować do aktywnego uczestnictwa w społeczeństwie informacyjnym* (Uchyła-Zroski, 2006, s. 175), z drugiej zaś dowiadujemy się, że ta sama edukacja zwyczajnie nie nadąża za rozwojem technologicznym, jest archaiczna i nie odpowiada wyzwaniom cywilizacji: *edukacja muzyczna musi zacząć uwzględniać obecność nowych technologii, gdyż w przeciwnym razie funkcjonując według tradycyjnej dydaktyki muzycznej, nie sprosta wymaganiom naszych czasów* (Uchyła-Zroski, 2006, s. 184).

Kto więc ma zająć się owym przygotowaniem, skoro szkole i opiekunom brakuje kompetencji? Na to pytanie nie ma odpowiedzi. Fundamentalny poziom dyskursu zagrożenia pojawia się jako pełen sprzeczności i, paradoksalnie, sam nie przedstawia się jako system spójny i stabilny. Jego podstawowa teza mówi o tym,

że młodzież i dzieci są zagrożone poprzez nienadzorowane przez dorosłych uczestnictwo w wolnym dostępie do internetu, a jedyną skuteczną metodą jest kontrola. Pełen nadzór nad internetem i „buszującym" w nim nastolatkiem jest jednak mało realny, zatem jedyne, co pozostaje wychowawcom, to dająca namiastkę sprawowania kontroli nad techniką satysfakcja z możliwości zapanowania nad urządzeniami technicznymi. Wszak nikt nie podważy władzy dystrybucji, a wszelki dostęp może ulec drastycznym ograniczeniom.

Drugim obszarem troski dorosłych stały się relacje pomiędzy młodymi ludźmi – uczestnikami nowych technologii. Nie wiem, skąd płynie przekonanie o wyższości dotychczasowego, tradycyjnego sposobu nawiązywania i utrzymywania kontaktów pomiędzy ludźmi. Obawiam się, że ani dyskurs społeczny, ani też polityczny i medialny, nie mogą stanowić wzorca komunikacji. Podstawowe założenie dyskursu zagrożenia mówi jednak o jakimś lepszym sposobie rozmowy i poznawania drugiego człowieka – lepszym, bo niezapośredniczonym. To tamten stary świat bez technologii można i należy uznać za naturalny. Ten nowy, technologiczny, budzi sprzeciw, ponieważ jest niezrozumiały, to znaczy – inny. *W drodze ewolucji*, pisze J. Suświłło, *zatraciliśmy pierwotne instynkty, oddaliliśmy się od natury, nie umiemy więc poznawać świata (może też nie chcemy, bo czasem wolimy żyć w świecie utopii) w taki sposób, jak to czynili nasi praprzodkowie. Dlatego też,* […]*, można powiedzieć, że rzeczywistość (świat) poznajemy w sposób zapośredniczony przez media* (Suświłło, 2006, s. 22). Słowa pedagożki pozwalają na przejście do kolejnego etapu rozważań, gdyż dzięki nim znaleźliśmy się w samym sercu refleksji nad istotą dyskursu zagrożeń nowymi technologiami. Oto pojawił się nowy, współczesny mit społeczny – jeden z wielu funkcjonujących w przestrzeni pomiędzy pedagogiką a pedagogią. Któż jednak dzisiaj, w dobie snu rozumu, pokusi się o jednoznaczne rozróżnienie pomiędzy obiema kategoriami?

Dyskurs zagrożenia nowymi technologiami jako współczesny mit społeczny

Dyskurs zagrożenia obecnością nowych technologii w życiu współczesnego (młodego) człowieka jest jednym z wielu mitów społecznych funkcjonujących w przestrzeni myśli pedagogicznej, refleksji nad edukacją, a także codziennej praktyce szkoły. Tak postawiona teza rodzi wstępne pytanie: jaka jest rola mitów społecznych we współczesnym świecie? Otóż mniej więcej taka sama, jaka była kilkaset lat temu. Każdy system społeczny i każda kultura, aby mogły trwać i reprodukować się, muszą pozostawać we względnej równowadze. Równowagę tę w cywilizacji zachodu zapewnia między innymi trwałość instytucji. Tymczasem, jak zauważa Maciej Tanaś: *Od lat sześćdziesiątych środki masowego przekazu, później komputery i sieci informatyczne, brutalnie przerwały hegemonię kształcącą i wychowawczą szkoły* (Tanaś, 2003, s. 117). I chociaż koncepcje descholaryzacji obecne są w myśli pedagogicznej od czasów Iwana Illicha, winą

za upadek autorytetu szkoły autor obarcza internet, przez który *Podważa się zasadność istnienia szkoły, jako instytucji kształcącej, wychowawczej, opiekuńczej i kulturotwórczej w społecznościach lokalnych* (Tanaś, 2003, s. 118). Oburzenie pedagoga budzi niedostrzeganie poważnego zagrożenia, które może całkowicie pogrążyć instytucje edukacyjne: *Zastanawia,* pisze M. Tanaś*, zwłaszcza naiwne bagatelizowanie przez myśl pedagogiczną faktu, że wielkość internetu tkwi w sile eliminowania szacownych dotąd instytucji* (Tanaś 2003, s. 118). Internet, swobodny dostęp do sieci, popularność nowych technologii i ich stała obecność w życiu młodzieży są czynnikami naruszającymi stabilność systemu. Tworzą one świat chaosu, pluralizmu światopoglądowego, wielości języków, szybkości komunikacji. To świat, którego nikt nie kontroluje. Mit ma zadziałać jako antidotum. Andrzej Dróżdż w niezwykłej książce *Mity i utopie pedagogiczne* (Dróżdż, 2000) podaje pięć cech mitu: *1.* […] *podają sposoby organizowania doświadczenia przez dostarczenie światopoglądu. 2. Przekazują człowiekowi wiedzę o nim samym. 3. Są wyrazem mocy zbawczej w ludzkim życiu, bowiem przypominają o utraconym stanie idealnym, a przez to zachęcają do przezwyciężania aktualnych przeszkód i przywracania określonej doskonałości. 4. Dostarczają wzorców postępowania w konkretnej formie i do praktycznego zastosowania, a wreszcie 5. Odtwarzane są w formie obrzędów, wyrażających przeważnie zwycięstwo ładu nad chaosem* (Dróżdż, 2000, s. 26).

W jaki sposób konstruowana jest taka mityczna opowieść o zagrożeniu nowymi technologiami? Przede wszystkim dyskurs – posługujący się mitem społecznym i wskazujący na nowe technologie jako zagrożenie – jest reakcją obronną starego systemu i ma na celu przywrócenie względnej równowagi. Nie stanowi zaś, jak sam siebie przedstawia, intelektualnego protestu przeciwko powrotowi do barbarzyńskiego świata pisma obrazkowego. Niezależnie od tego, na jakie naukowe badania powołuje się mityczna opowieść, jej bazą zawsze pozostaje narratywizm. Jak zauważa Herbert Schnädelbach, mit rozpoczyna się tam, gdzie konstytuuje się to, *co specyficznie ludzkie, jako to, co jedynie zrozumiałe* (Schnädelbach, 2001, s. 186). *Kiedy to było?* – pyta H. Schnädelbach – *Na początku…?* To było na początku czasu, bowiem mitycznego dziania się nie da się datować. *Mit konstruuje poza- i ponadczasowe prawdy, wykraczające poza fenomenalny charakter wszystkiego, co czasowe i przestrzenne* (Schnädelbach, 2001, s. 180–181).

Czy nie takich prawd potrzebuje dzisiejsza rzeczywistość? Narratywizm tworzy Wielką Opowieść o współczesnej cywilizacji. Nie buduje żadnej teorii i niczego nie wyjaśnia, nie poszukuje generalnych warunków do opowiedzenia historii. Pokażę to na przykładzie.

W książce *Media w procesie wychowania* (Musioł, 2006) polski pedagog, Marcin Musioł, opisuje *Objawy będące efektem zbyt częstego kontaktu z komputerem u dzieci w młodszym wieku szkolnym* (Musioł, 2006, s. 71). Czy należy rozumieć, że owe „objawy" (skąd nagle język nauk o zdrowiu?) zostały w jakikolwiek sposób „zdiagnozowane" i tworzą określoną jednostkę chorobową? Co

kryje się za konstruktem „zbyt częsty kontakt"? Czy można przez to rozumieć, że zgubny wpływ komputera znika po przekroczeniu magicznej granicy dzieciństwa? Na te pytania nie znajdziemy odpowiedzi, ponieważ mit jest opowieścią i nie prowadzi do wyjaśnień. Pośród wielu objawów pedagog opisuje, takie jak: *fantazjowanie i kłamstwo, zanik wrażliwości na uczucia innych ludzi, utrata dotychczasowych przyjaciół, odrzucenie przez grupę z powodu nieprzyjemnych zachowań dziecka* (Musioł, 2006, s. 71). Sądzę, że upomnienie się o badania nad relacją pomiędzy „fantazjowaniem i kłamstwem" a „zbyt częstym kontaktem z komputerem" jest tak samo zbędne, jak dążenie do doprecyzowania dotąd mało używanego w pedagogice pojęcia „nieprzyjemnych zachowań". Zadaniem mitu nie jest wyjaśnianie, dlatego mit posługuje się specyficznym rodzajem języka. Oscyluje on pomiędzy metaforą a narracją naśladującą język nauki, składa się z zapożyczeń i dowolnie dobranych cytatów, przy jednoczesnym braku odwołań do źródeł. Należy pamiętać, że, jak pisze H. Schnädelbach, *Mit społeczny jako wielka opowieść o tym, co jest przyczyną ukrytą w tle, nie jest żadną utopią poznania, ale produkowaną przez nas samych iluzją; jest przeciwoświeceniem, nawet jeśli towarzyszą mu najlepsze oświeceniowe chęci* (Schnädelbach, 2001, s. 189). O ile jednak oświeceniowych chęci można doszukiwać się w pedagogice, o tyle codzienne praktyki edukacyjne szkoły, dodam, instytucji skupionej już tylko na kształceniu do rynku pracy, nie tworzą nawet pozoru oświecenia. Jaka jest reakcja szkoły na obecność nowych technologii w życiu dzieci i młodzieży?

Szkoła, przejęta koniecznością podjęcia dyskursu zagrożenia, reaguje w jedyny znany sobie sposób. Pomimo zmieniających się czasów i, zdawałoby się, konieczności podjęcia dialogu skostniała instytucja kontynuuje ten sam monolog. Ministerialny program Bezpieczna+ przyjęty do realizacji na lata 2015–2018 obliguje szkoły do wprowadzania działań mających na celu profilaktykę wobec zagrożeń czyhających w sieci. Komunikat zamieszczony na oficjalnej stronie MEN nie wspomina nic na temat edukacyjnego potencjału internetu, nie zauważa także konieczności zainteresowania światem, który dla uczniów od dawna stał się częścią ich codzienności. „Cyberprzestrzeń" w języku szkoły znaczy to samo, co „zagrożenie" i „kryzys", którym należy zapobiegać i bacznie się przyglądać:

Bezpieczna+ przewiduje działania dotyczące m.in.: podniesienia poziomu kompetencji pracowników szkoły, uczniów i ich rodziców w zakresie bezpiecznego korzystania z cyberprzestrzeni oraz reagowania na zagrożenia, które w niej występują. Dotyczy to np. opracowania i upowszechnienia rekomendacji w zakresie zabezpieczeń szkolnych sieci komputerowych, materiałów informacyjnych i dydaktycznych dotyczących bezpiecznego funkcjonowania w cyberprzestrzeni.

Celem programu jest także podniesienie jakości procedur postępowania w sytuacjach kryzysowych poprzez przegląd stanu bezpieczeństwa szkół, opracowanie i wdrożenie rekomendowanych rozwiązań oraz upowszechnianie wśród wszystkich pracowników szkoły umiejętności rozpoznawania sytuacji zagrożenia oraz postępowania w sytuacjach kryzysowych.

(MEN, 2015)

Przykładem takich oddziaływań szkoły, które stanowią odpowiedź na ministerialne oczekiwania, są zajęcia organizowane we wrocławskich szkołach podstawowych. W ramach warsztatów (odbywających się kosztem lekcji) uczniowie wysłuchali pogadanki na temat zagrożeń wynikających z „nadmiernego" korzystania z komputera, namalowali plakat obrazujący zagrożenia i otrzymali broszurę, której treść przypomina bardziej katechizmowy rachunek sumienia niż merytoryczną wiedzę na temat owych zagrożeń. Publikacja (finansowana przez Ministerstwo Zdrowia) składała się z serii kuriozalnych pytań: *Jak często zachowujesz się obronnie, lub ukrywasz prawdę, kiedy ktoś Cie pyta, co robisz On-line?*, *Jak często sprawdzasz swoją pocztę, zanim zrobisz to, co właśnie powinieneś/powinnaś?* (*Komputer i Ja* 2018) lecz, co ciekawe, nie zawierała żadnych porad dotyczących „prawidłowego" korzystania z internetu. Można więc powiedzieć, że uwaga autorów (decydentów, szkoły, pedagogów, edukatorów…) skupia się wyłącznie na produkowaniu samego dyskursu zagrożenia, a nie edukacji.

Zaproszenie do rozmowy o obecności nowych technologii

Celem moich rozważań było zaproszenie do rozmowy na dwa tematy: obecności nowych technologii w życiu człowieka oraz samego dyskursu zagrożenia. W eseju starałam się zwrócić uwagę na zjawisko, które pojawia się zarówno w myśli pedagogicznej, jak i codziennych praktykach instytucji szkoły. Rozwój, dostępność, a następnie stała obecność nowych technologii w życiu dzieci i młodzieży zaburzyła i tak już niestabilny i chwiejący się w posadach system, którego ostatnią ostoją wydawała się władza „dorosłych". Mieli oni z góry wyznaczone zadanie. Było nim *wprowadzanie młodych w zastany świat* (Folkierska, 2018, s. 132). Świat uległ jednak tak szybkiej zmianie, że zabrakło im kompetencji do rozumienia go. W jaki więc sposób mogliby przejąć funkcję wprowadzających? Podjęte działania pozorują edukację i wychowanie, lecz w rzeczywistości sytuują się wewnątrz przestrzeni budowanej przez mit społeczny, mają charakter antyintelektualny, emocjonalny i irracjonalny. Przedmiotem troski i zainteresowania zarówno pedagogiki, jak i instytucji kształcenia publicznego są edukacja i wychowanie, które mogą zaistnieć tylko wówczas, gdy odpowiedzialni za nie pedagodzy i nauczyciele odważą się na podjęcie wyzwania wykroczenia poza granice wytyczane przez zmitologizowany dyskurs zagrożenia. Warunkiem możliwości pojawienia się edukacji i wychowania w ogóle, a tym bardziej w odniesieniu do obszaru, o którym, przyznajmy, „dorośli" mają jedynie mgliste pojęcie, jest uznanie ograniczoności własnej wiedzy i kompetencji. Owa ograniczoność nie ma jednak nic wspólnego z brakiem kompetencji, które można podnosić poprzez uczestniczenie w odpowiednich kursach i zajęciach. Pytanie o wychowanie, które należy postawić, nie dotyczy wiedzy ani kompetencji cyfrowych, choć te z pewnością mogą stać się jednym z elementów budujących fundamenty porozumienia. Pytanie dotyczy innego rodzaju kompetencji i brzmi: Czy edukacja może przybrać kształt otwartego dialogu, w którym obie strony, poza wzajemnym udostępnianiem nowych

obszarów wiedzy, uczyłyby się od siebie także szacunku, pokory i uznania dla inności? Pierwszą i podstawową blokadą uniemożliwiającą rozmowę jest przekonanie o uniwersalności i racjonalności dyskursu zagrożenia. Tymczasem ten nie jest budowany za pomocą argumentów rozumu, ale stanowi głos płynący z głębi sentymentalnej *narracji powrotu i przywrócenia*, która odwołując się do sfery emocji, wnosi ze sobą taki rodzaj komunikacji, w którym dorosły, niezależnie od posiadanych kompetencji, zawsze pozostaje ekspertem od wprowadzania w świat. To oznaczałoby, że dbałość o techniczne przygotowanie nauczycieli, wychowawców i edukatorów nie jest wystarczającym warunkiem budowania edukacji otwartej i zaciekawionej światem dzieci i młodzieży. Podkreślę: stawiając pytanie o wychowanie w dobie obecności nowych technologii, nie odnoszę się do kompetencji cyfrowych dorosłych edukatorów, ale ukazuję problem panowania zmitologizowanej narracji zagrożenia. Może więc jeszcze w ostatnich zdaniach warto odwołać się do słów H. Schnädelbacha, który stając w obronie rozumu, pisze: *Od dawna jest więc publiczną tajemnicą, że rozum, po którym spodziewano się niegdyś zbawiennych skutków dla ludzi, ponosi winę za wszystko; uszy bolą od oskarżeń szeptanych za osłoną dłoni, w myśl których mamy wierzyć, że to on, rozum, pustoszy planetę i czyni ludzi niewolnikami, a nie koalicja brutalnej żądzy władzy i kosmicznej głupoty* (Schnädelbach, 2001, s. 5).

Mit niczego nie wyjaśnia, niczego nie oświeca, nie jest też w stanie rozwiązać problemów współczesnego świata. Jest ułudą, iluzją i tworem antyintelektualnym. W eseju ukazałam, w jaki sposób pedagogika i szkoła – dotąd dwa rozłączne obszary praktyki – nagle zaczęły mówić jednym głosem. Nie pozwólmy na to, by głos dobywał się z głębi mitycznego obrazu. Byłby to ostatni krok w kierunku samowykluczenia pedagogów i edukatorów z życia następnego pokolenia.

Bibliografia

1. Bauman Z. (2006). *Płynna nowoczesność*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
2. Beck U. (2004). *Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej rzeczywistości*. Warszawa: Scholar.
3. Boudrillard J. (2009). *Dlaczego wszystko jeszcze nie zniknęło? Esej ostatni*. Warszawa: Sic!
4. Dróżdż A. (2000). *Mity i utopie pedagogiczne*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
5. Folkierska A. (2018). Pedagogiczna wola mocy. W odpowiedzi Wojciechowi Kruszelnickiemu, *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja, nr 2 (82)*, s. 127–136.
6. Habermas J. (2000). *Filozoficzny dyskurs nowoczesności*. Kraków: UNIVERSITAS.
7. Kurzępa J. (2007). *Zagrożona niewinność. Zakłócenia rozwoju seksualności współczesnej młodzieży*. Kraków:
8. Melosik Z. (2000). Młode pokolenie a przemiany kultury współczesnej. W: B. Idzikowski, E. Narkiewicz-Niedbalec (red.), *Edukacja kulturalna dzieci i młodzieży* (s. 129–131). Zielona Góra: Regionalne Centrum Animacji Kultury.

9. Ministerstwo Edukacji Narodowej. (2015). *Rada Ministrów przyjęła program Bezpieczna+*. Pobrane z: https://www.gov.pl/web/edukacja/rada-ministrow-przyjela-program--bezpieczna. (13. 12. 2018).
10. Ministerstwo Edukacji Narodowej. (2016). *Reforma edukacji – prezentacja projektów ustaw*. Pobrane z: https://men.gov.pl/ministerstwo/informacje/reforma-edukacji-prezentacja-projektow-ustaw.html (02.03.2017).
11. Ministerstwo Edukacji Narodowej. (2017). *Zmiany w zakresie wychowania w szkołach*. Pobrane z: http://reformaedukacji.men.gov.pl/o-reformie/uczen-i-rodzic/zmiany-w--zakresie-wychowania-w-szkolach.html (02.03.2017).
12. Musioł M. (2006). *Media w procesie wychowania*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
13. Schnädelbach H. (2001). *Próba rehabilitacji animal rationale*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
14. Stowarzyszenie Katolicki Ruch Antynarkotykowy. (2018). *Komputer i Ja*.
15. Suświłło M. (2006). Media w rozwijaniu inteligencji wielorakich dziecka. W: S. Juszczyk, I. Polewczyk (red.), *Media wobec wielorakich potrzeb dziecka* (s. 21–37). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek i Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
16. Tanaś M. (2003). Edukacyjne konsekwencje rozwoju środków informatycznych. W: H. Kwiatkowska, M. Szybisz (red.), *Edukacja i dialog w świecie przyszłości* (s. 110–123). Pułtusk: Wydawnictwo Typografia.
17. Uchyła-Zroski J. (2006). Edukacyjne możliwości muzycznych programów komputerowych elementem wychowania multimedialnego. W: S. Juszczyk, I. Polewczyk (red.), *Media wobec wielorakich potrzeb dziecka* (s. 173–187). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek i Uniwersytetu Śląskiego.
18. Virilio P. (2008). *Prędkość i polityka*. Warszawa: Sic!

Discourse on the threat of new technologies as a contemporary social myth. Question about the competence of adult educators in the digital age

Keywords: new technologies, social myth, youth and children, adult educators

Summary: In my article, I undertake the problem of discourse on the presence of new technologies in the life of contemporary youth. I show how the pedagogical reflection, colloquial knowledge and everyday school practices create a common space of narration whose shape takes the form of a modern social myth. I am asking a question about the type of competence necessary to build dialogue education. I am asking for a rational conversation, that is, a conversation that goes beyond the mythologised discourse of the threat, a conversation about the described phenomenon.

Dane do korespondencji:
dr Magdalena Archacka
Akademia WSB w Dąbrowie Górniczej
e-mail: marchacka@wsb.edu.pl

Edukacja Dorosłych 2018, nr 2 ISSN 1230-929 X

WSPÓŁCZESNE KONTEKSTY EDUKACJI DOROSŁYCH

Agnieszka Majewska-Kafarowska
ORCID 0000-0002-9673-6172

MIĘDZY ROZŁĄKĄ A LEPSZYM ŻYCIEM – DOŚWIADCZENIE NIEOBECNOŚCI BLISKICH NA SKUTEK MIGRACJI W NARRACJACH LUDZI STARYCH

Słowa kluczowe: migracje, doświadczenie rozłąki, starość, rodzina,

Streszczenie: Artykuł jest doniesieniem z badań nad specyfiką doświadczania przez seniorów nieobecności bliskich na skutek ich migracji. Analizom poddano 9 narracji osób starszych, uzyskanych za pomocą indywidualnego wywiadu pogłębionego. W artykule zaprezentowano fragmenty wyników badań, wątki znaczące dla zilustrowania specyfiki doświadczenia rozłąki w badanej grupie seniorów.

Wstęp

Sytuacja ludzi starych zależna jest od szerzej rozgrywających się procesów społecznych. Jednym z charakterystycznych rysów współczesnych społeczeństw, także społeczeństwa polskiego, jest nasilenie się procesów migracyjnych. Zwiększona potrzeba i możliwość przemieszczania się, eksplorowania, osiedlania się, nie jest jednak przypisana jedynie nam współczesnym, lecz towarzyszy ludzkości od zarania jej dziejów (Strzelczyk, 2006, s. 22). Migracje są bowiem *trwałym elementem bytu człowieka, pochodną jego relacji ze środowiskiem naturalnym, czyli warunków ekologicznych, również jednak relacji międzyludzkich: społecznych, politycznych, kulturowych* (Leciejewicz, 2006, s. 15). Właśnie uwarunkowania społeczne, polityczne, a także kulturowe są najbardziej znaczącymi czynnikami determinującymi specyfikę przemian współczesnych społeczeństw, a zatem wpływającymi także na migracje. Wraz z rozwojem środków łączności i mediów, a także możliwości szybkiego i taniego przemieszczania się, co nastąpiło w ostatnich

dwóch dekadach, pojawiła się świadomość różnic w standardzie i możliwościach życiowych, a za nią chęć i potrzeba podniesienia standardu własnego życia (Stalker, 2000). Migracje stają się coraz łatwiejsze na co wpływ ma – zdaniem Małgorzaty Mical – globalizacja, która popularyzuje migracje jako jeden ze sposobów na życie (Mical 2008, s. 167). Zdaniem Łukasza Krzyżowskiego, obok globalności migracji, niezwykle ważnymi jej tendencjami są: ich intensyfikacja (wzrost ilościowy), zróżnicowanie ruchów migracyjnych, feminizacja oraz upolitycznienie (Krzyżowski 2013, s. 36–37).

Spośród całego spektrum wątków, jakie pojawiają się w kontekście procesów migracyjnych, chciałabym pochylić się nad ludźmi starszymi, których w tym kontekście nazywam „cichymi bohaterami drugiego planu". Gdy młodsi migrują za pracą, za chlebem, z ciekawości, czy z jeszcze innych powodów, ludzie starsi (rodzice czy też babcie i dziadkowie) zostają. Nie są oni tak często jak młodzi czynnymi aktorami procesów migracyjnych, częściej pasywnymi ich uczestnikami, lecz w dużej mierze ponoszą ich skutki (Kawczyńska-Butrym, 2014, s. 66–68). Najdotkliwszym – jak postaram się to ukazać – jest rozłąka. Przyjęta przeze mnie perspektywa biograficzna w obszarze badań z zakresu gerontologii społecznej stanowić ma uzupełnienie, wzbogacenie już zgromadzonej wiedzy o migracjach, jaką dysponuje socjologia, demografia, polityka społeczna, ekonomia, czy inne dziedziny wiedzy (zob. Kałuża 2006, 2007, Kałuża-Kopias 2015; Czapka 2010; Kubicki 2011; Krzyżowski 2012, 2013; Roztropowicz-Miśko, Zagórowska, 2014; Kawczyńska-Butrym 2014, 2016; Kramkowska 2016; Pytel 2017 i inni). Wydaje się jednak, że wciąż słabo są znane oblicza migracji postrzeganej z pozycji osoby starszej, która nie migruje, ale pozostaje na skutek migracji swoich bliskich sama, osamotniona, rozdzielona, czy wręcz „porzucona", „osierocona". Budowanie wiedzy, płynącej z osobistych doświadczeń człowieka, zapewne pozwala uchwycić to, co nie jest zauważalne z innych perspektyw, a co znacząco wyjaśnia i przybliża kwestie dotąd niepoznane. Do takich w mojej ocenie zaliczają się osobiste doświadczenia rozłąki migracyjnej ludzi starych. W badaniach pedagogicznych nad migracjami dominuje bowiem skupienie się na rodzinie, rozumianej jako rodzice i dzieci, natomiast ludzie starzy wciąż nie są należnie zauważonymi podmiotami. Jak pisze Agnieszka Stopińska-Pająk, starość ma swój wymiar globalny, ale to także „doświadczenie osobiste, jednostkowe, niepowtarzalne, a przez to wyjątkowe i szczególne. Właśnie to drugie widzenie starości jest przedmiotem badań i analiz nauk społecznych, ale przede wszystkim nauk humanistycznych, wśród których sytuuję także pedagogikę społeczną, andragogikę i gerontologię. Taka społeczno-humanistyczna perspektywa podejmowania starości i problemów ludzi starych – wprawdzie także z koniecznością uwzględnienia kontekstu poruszonej mapy – pozwala wprowadzić do dyskursu naukowego zagadnienia do niedawna pomijane i traktowane marginalnie. Chodzi mi tu głównie o doświadczenia człowieka starego, jego biografię i indywidualny kontekst życia. Ten paradygmatyczny zwrot umożliwia dostrzeżenie subiektywnych aspektów starości i starzenia się, ale

przede wszystkim konceptualizuje starość jako indywidualny projekt" (Stopińska-Pająk, 2018, s. 22).

Migracje a specyfika starości

Rozłąka jest bezpośrednim skutkiem migracji. Rozłąka, czyli rozdzielenie, oddalenie, rozłączenie, rozstanie, separacja, odseparowanie, oddzielenie, niewidzenie (się), jest podstawowym doświadczeniem migracji[1]. Skutkiem tego jest niewidzenie (się), niebycie razem, nieobecność, rozłąka – rozumiane w kategoriach świata realnego. W efekcie pojawia się doświadczenie bycia samemu, a także samotności. Samotność nie jest zarezerwowana tylko dla ludzi starych, ale jednak szczególnie ich uwiera. Choć towarzyszy ona człowiekowi na przestrzeni całego jego życia, to jednak w starości przybiera na sile (Dyczewski, 1986, s. 74). Samotność, której częstym wyznacznikiem jest zamieszkiwanie samemu (Piotrowski, 1973), nie jest tożsama z osamotnieniem. Dyczewski postrzega samotność i osamotnienie jako dwa odmienne stany ludzkiej egzystencji. Samotność rozumie jako głębszą refleksję nad własnym życiem, pogłębiającą kontakt ze światem, z sobą samym. Osamotnienie natomiast jako coś negatywnego, niemożność transcendencji własnego ja, zawężenie przestrzeni myśli, pragnień, dążeń i przeżyć do siebie (Dyczewski, 1986, s. 72–80). Nieco inaczej kwestie te ujmował Piotrowski, który osamotnienie postrzegał jako poczucie się osamotnionym, samotność zaś wyznacza, jego zdaniem, samotne zamieszkiwanie. Osamotnienie determinowane jest, zdaniem autora, przez czynniki obiektywne (struktura rodziny, gospodarstwa domowego) i kulturowe (Piotrowski, 1973, s. 228). Zasadnym wydaje się zauważenie także czynnika subiektywnego, na co zwrócił uwagę Dyczewski, umiejscowionego w osobie doświadczającej osamotnienia. Są to cechy osobowości, które nie dają się w starości zagłuszyć aktywizmem (Dyczewski, 1986, s. 73–74). Ten subiektywny aspekt bardzo mocno podkreśla inna badaczka, Ursula Lehr, która samotność postrzega jako subiektywne odczucie przez jednostkę swego oddzielenia społecznego – *uczucie samotności jest bardziej funkcją oczekiwań wobec stosunków rodzice-dzieci i innych kontaktów społecznych, niż funkcją rzeczywistych kontaktów* (Lehr, 1979a, s. 244–245, za: Dubas, 2000, s. 78). Badaczka ta uczucie samotności wiąże z biernością jednostki, przeżywaniem przez nią nudy, a także doświadczeniem zależności. Szczególnie ciekawym w kontekście niniejszych rozważań o rozłące migracyjnej – w mojej ocenie – jest wątek doświadczania zależności. Choć zależność jest normalną potrzebą człowieka na każdym etapie jego rozwoju, to jednak bardzo destrukcyjną, jeśli jest zbyt silna. Bez względu na to, czy mówimy o zależności w wymiarze ekonomicznym, psychologicznym, duchowym czy społecznym, jest ona wynikiem wychowania (Dubas, 2000, s. 78). Domniemywać można więc, że potrzeba zależności jest u ludzi starych mocno ugruntowana przez pryzmat długości lat życia, ale i mocno uzależniona od wychowania i wartości,

[1] www.synonimy.pl [dostęp: 20.11.2018].

będących jego podwalinami. Bezsprzecznie było to wychowanie w oparciu o takie wartości, jak: rodzina, wzajemna pomoc, lojalność, bycie razem, dla siebie, obecność, wsparcie.

Współcześnie realna, fizyczna nieobecność bywa substytuowana za pośrednictwem świata wirtualnego. Nota bene – właśnie z punktu widzenia świata wirtualnego, rzeczywistości wirtualnej, rozłąka migracyjna nie jest już (ponoć) tak dotkliwa, tak dojmująca, tak realna. Następuje transfer potrzeb i sposobów ich zaspokajania z jednego świata do drugiego, bo tak łatwiej poradzić sobie z pojawiającą się na skutek rozłąki tęsknotą, samotnością, czy wręcz osamotnieniem. Bycie razem „w sieci" – komunikacja za pomocą telefonii komórkowych, maili, portali społecznościowych, czy Skype'a – stało się tego wyrazem i jednocześnie uprawomocnioną, powszechną i dostępną, nową formą życia w grupie, także w rodzinie. Bez fizycznej obecności o cechach częstego czy wręcz permanentnego kontaktu twarzą w twarz. W tym kontekście nasuwa się pytanie: jak to się ma do potrzeb i możliwości ludzi starych? I nie chodzi tu tylko o niższe niż u młodszych pokoleń kompetencje cyfrowe, ale w szczególności o specyfikę struktury potrzeb i hierarchii wartości, ukształtowanych w innych warunkach wychowania. Właściwym pytaniem nie jest w tym przypadku pytanie o to, czy korzystają z wirtualnej rzeczywistości w celu podtrzymywania kontaktów z bliskimi, tylko o to, czy to ich satysfakcjonuje, tj. czy wystarcza im to w zamian za tradycyjny kontakt, oparty o realną obecność? Czy w oparciu o taki rodzaj kontaktów rodzina może sprawnie zaspokajać potrzeby człowieka starego i wreszcie: jaka to jest rodzina? Poniekąd na to pytanie można odpowiedzieć, odwołując się do propozycji Ulricha Becka i Elisabeth Beck-Gernsheim: jest to rodzina światowa. Rodzina światowa, czyli zdaniem autorów taka, która *żyje razem ponad granicami (narodowymi, religijnymi, kulturowymi, etnicznymi), w której współgra ze sobą to, co współgrać nie powinno* (Beck, Beck-Gernsheim, 2013, s. 30–35). W ich autorskim ujęciu rodzinę światową można podzielić na dwa typy. Pierwszy typ występuje wówczas, gdy rodzina jest tworzona przez osoby żyjące co prawda w jednym miejscu, ale pochodzące z różnych krajów czy kontynentów. Drugi typ stanowią rodziny żyjące ze sobą, ale w różnych krajach czy na różnych kontynentach, a tym, co je spaja, jest wspólna kultura pochodzenia, język, paszport. Ten typ rodziny światowej wydaje się być przydatną kategorią w kontekście prowadzonych tu rozważań dotyczących doświadczania rozłąki migracyjnej przez ludzi starych na skutek migracji ich bliskich. Zaproponowanie nowej definicji rodziny, jakże interesującej i adekwatnej w odniesieniu do specyfiki współczesnych przemian rodziny, nie zwalnia jej, wciąż podstawowej grupy społecznej, z przypisanych jej zadań i funkcji. Zadania i funkcje ulegają modyfikacjom, zmieniają się też sposoby ich realizacji, jednakże niezmienny pozostaje trzon, płynący z samej istoty rodziny jako pierwotnej wspólnoty, którą wyróżnia *duchowe zjednoczenie szczupłego grona osób, skupionych we wspólnym ognisku domowym aktami wzajemnej pomocy i opieki, oparte na wierze w prawdziwą lub domniemaną łączność biologiczną, tradycję rodzinną i społeczną* (Adamski, 1984, s. 21). Trzon ten w mojej ocenie zasadza się na opiekuńczości,

szeroko rozumianej i doświadczanej na wiele sposobów: od bezpośredniej pomocy, opieki, wsparcia, poprzez kreowanie pozytywnych emocji, bycie razem, bycie dla siebie etc. Opiekuńczość zwłaszcza w starości, naznaczonej licznymi trudnościami i deficytami, wydaje się być szczególnie ważna i niezastąpiona: *jakkolwiek rodzina stanowi naturalne środowisko rozwoju i zasadniczy składnik przestrzeni życiowej człowieka w każdej fazie jego życia, to w okresie starości jej wartość rośnie i zaczyna odgrywać jeszcze większą rolę. Staje się wówczas bowiem podstawową grupą odniesienia społecznego, która uczestniczy w kształtowaniu poziomu jakości życia osoby starszej* (Gaweł, Madej-Babula, Urlińska, 2014, s. 140). Rodzina odgrywa w ostatniej fazie życia człowieka niezwykle istotną rolę. Troska o dobre relacje w rodzinie, o wzajemny szacunek, pozwala w efekcie kompensować deficyty i trudności, wspierać emocjonalnie oraz przystosowywać do zmian i do życia w starości. Stymuluje też do rozwoju osobowości czy wreszcie sprzyja dodatniemu bilansowi życiowemu. Wszystko to może być wkładem rodziny w troskę o jakość życia osoby starszej, jeśli rodzina funkcjonuje prawidłowo. Przez ludzi starszych jest bowiem traktowana jako lek na izolację, alienację, marginalizację, zaś po zakończeniu pracy zawodowej staje się głównym wyznacznikiem zadowolenia z życia, którego jakość mocno uzależniona jest także od pozycji zajmowanej w rodzinie, relacji z bliskimi czy poziomu akceptacji z ich strony (Trafiałek, 2016, 148). Migracje (przestrzenne rozdzielenie członków rodziny) są jednym z czynników zaburzających prawidłowe funkcjonowanie rodziny, a zatem z definicji utrudniającym jej troskę o dobrą jakość życia człowieka starego. Skutkiem bardzo poważnym i trudnym do rozwiązania jest hipotetyczny bądź realny brak opieki nad rodzicami/dziadkami (najstarszym pokoleniem); brak czynnego czy też fizycznego uczestnictwa w zaspokajaniu ich potrzeb psychicznych, społecznych, materialnych; brak transferu międzypokoleniowego. To wywołuje niezaspokojenie potrzeb, obniżenie jakości życia, często konieczność wsparcia instytucjonalnego.

Zarys metodologiczny badań własnych

Bezpośrednią inspiracją do podjęcia badań własnych były badania Łukasza Krzyżowskiego, który w niezwykle interesujący sposób ukazał transnarodowy system opieki międzygeneracyjnej, odsłaniając wiele białych kart dotyczących wiedzy o migracji (obalając pewne mity, inne potwierdzając) (Krzyżowski, 2013).

Celem projektu było unaocznienie doświadczenia nieobecności bliskich (rozłąki) przez ludzi starych na skutek migracji ich bliskich, a także poszukiwanie znaczeń, jakie tym doświadczeniom przypisują. Badania przyjęły charakter badań jakościowych. Źródłem wiedzy na temat rozłąki migracyjnej były doświadczenia ludzi starych, którzy tej rozłąki doświadczyli, przekazane w trakcie otwartego wywiadu pogłębionego. Badania były prowadzone od grudnia 2017 do marca 2018 roku. Do badań zaproszono 35 starszych osób, mieszkańców województwa śląskiego (dobór celowy, warunkiem był wiek powyżej 65. roku życia i doświadczenie rozłąki migracyjnej ze swoimi bliskimi). Ze zgromadzonego materiału

badawczego wyodrębniono 9 przypadków, znacząco wyróżniających się co do „kaloryczności" narracji, jak też bezpośredniego odniesienia się do interesującego badaczkę tematu (tzw. wywiady na temat). Okazało się bowiem, że w badanej grupie tylko 9 osób chętnie podjęło temat migracji swoich bliskich. Pozostałe osoby, poza zdawkowym poinformowaniem o fakcie, iż ich bliscy wyjechali, nie były ani otwarte, ani chętne do pogłębienia wypowiedzi. W kilku przypadkach zasugerowano nawet, że jest to trudny temat i „nie chcę mówić nic smutnego o moich dzieciach" albo: „porzucili mnie i tyle", „ja już nie mam dzieci, porzucili mnie dla lepszego życia i pieniędzy", „wyemigrowali, czyli zdradzili kraj, mnie", „pojechali i tyle, a ja tu mam swoje życie"[2]. Wywiady te były trudne i nieskuteczne (choć zapewne również warto poddać je analizom). Wobec powyższego prezentowane wyniki badań pochodzą z narracji 7 kobiet i 2 mężczyzn, w wieku 68–91 lat. W badanej grupie sześć osób było samotnych (4 kobiety i 2 mężczyzn), jeśli przyjmiemy za Piotrowskim, iż oznacza to samotne zamieszkiwanie. Wszystkie badane osoby posiadały dorosłe już dzieci, których część wyjechała za granicę (tzn. niektóre osoby badane posiadały więcej niż jedno dziecko, ale przynajmniej jedno z nich wyjechało za granicę). Badane osoby starsze w chwili badania nie opiekowały się swoimi wnukami, nie pracowały też zawodowo.

Na podstawie analizy zgromadzonego materiału narracyjnego wyodrębniłam kilka wątków (kategorie doświadczeń) w istotny sposób charakteryzujących doświadczenie rozłąki w badanej grupie[3]. Wyróżniłam trzy kategorie: (nie)wszystko dobrze, lęk, rezygnacja, które w zebranym materiale występowały najczęściej i były najwyraźniej zarysowanymi perspektywami opisu doświadczenia rozłąki.

„(Nie)wszystko dobrze"

Tą kategorią opatrzyłam wywiady, w których badani ukazywali dwoistość swoich doświadczeń. Z jednej strony twierdzili, że wszystko jest dobrze (są „zaopiekowani", dają sobie radę, akceptują decyzje swoich dzieci), a z drugiej, że nie do końca jest dobrze, że rozłąka migracyjna im doskwiera. Bardzo subtelnym przykładem tej dychotomii jest wypowiedź 68-letniej pani Alicji:

---

[2] W odniesieniu do tych badanych i ich narracji warto spróbować zastanowić się nad znaczeniami, jakie ci badani przypisują faktowi migracji ich bliskich, co podejmę w swych dalszych działaniach. Być może migracja dla nich oznacza przerwanie narracji wspólnotowej (narracji rodziny), a zatem jest wyrazem dramatycznie trudnej do zaspokojenia potrzeby uznania? Zob. M. Nowak-Dziemianowicz, 2016, *Walka o uznanie w narracjach. Jednostka i wspólnota w procesie poszukiwania tożsamości*, Wrocław, Wyd. DSW.

[3] Zdaję sobie sprawę z faktu, iż w opracowaniu tym nie zaprezentuję całego materiału badawczego ani też nie wyczerpię możliwych kontekstów i sposobów ich analizy. Być może nawet prezentowane wątki poniekąd cechować się będą oczywistością, jednak warto spojrzeć przenikliwie na z pozoru znaną rzeczywistość. Pozory i oczywistości są tym, co stępia naszą spostrzegawczość, wrażliwość, prowokuje do schematyzmu, a tym samym czasem zniekształca obraz rzeczywistości, nie pozwala go zrozumieć. Namysł nad oczywistościami w mojej ocenie niesie za sobą szansę inspiracji do dalszych poszukiwań, dociekań, wnikliwszych analiz.

Pojechał syn z całą rodziną za granicę. Nie wiadomo, czy wrócą. To co ja mam do końca życia czekać? O nie! Bo niedużo życia już mi zostało. Pojadę tam do nich, a co! Tylko trochę pieniędzy uskładam, a zarabiam to tu, to tam. Sprzątam komu, albo ugotuję czy zakupy zrobię. Co umiem, ale ciągle coś się trafia.

Z pozoru aktywna postawa pani Alicji, pozorny brak skargi na swój los i niewypowiedziana dezaprobata co do wyjazdu syna, może być w gruncie rzeczy buntem, sprzeciwem wobec zaistniałej sytuacji. Nie ma tu pogodzenia się z faktycznym stanem rzeczy i zaangażowania we własne życie, lecz mamy do czynienia z aktywizacją badanej, jej podjętą przez nią pracą, by zaradzić coś na rozłąkę, której ona nie akceptuje. Sytuacja ta stała się mobilizacją do działania, którego celem nie jest po prostu aktywne życie, lecz połączenie rodziny, ponowna bliskość. Jest to mocno uwidocznione w dalszej części wywiadu, gdy badana stwierdza:

Nie wiem, jak oni do tego podejdą, ale ja tam pojadę, choćby nie wiem co. Chcę być z nimi,w końcu jesteśmy rodziną.

W tak stanowczym zdaniu nie ma cienia zgody na rozłąkę migracyjną, co jest konsekwencją braku aprobaty dla rozłączenia rodziny, jaki badana wyraziła już na etapie planowania migracji. Jak twierdzi, z uwagi na to, że syn nie liczył się z jej opinią wtedy, ona nie zamierza się tym przejmować teraz (mówi to w odniesieniu do planowanego przez siebie wyjazdu do syna i jego rodziny). W tym kontekście planowana migracja badanej kobiety wydaje się być wywołana migracją jej syna i być w jej opinii jedynym rozwiązaniem. Dłuższa rozłąka w tym przypadku w ogóle nie wchodzi w grę. Bycie razem wydaje się być najważniejszym i bardzo silnym motywem charakteryzującym postrzeganie przez tę badaną znaczenia rodziny. Zaś doświadczana w ten sposób rozłąka migracyjna wydaje się być dla niej stanem nieznośnie trudnym.

Nieco innym doświadczeniem dychotomicznym jest doświadczenie 79-letniego pana Zenona. Z jednej strony nie może on narzekać na brak wparcia i pomocy, z drugiej jednak czuje, że rodzaj kontaktów z córką nie satysfakcjonuje go:

Córka przyjeżdża do mnie raz w miesiącu na dwa, trzy dni, ale to tyle spraw wtedy: zakupy, sprzątanie, lekarz, fryzjer, że nie zajmuje się mną, lecz moimi sprawami.

„Zadaniowy" charakter kontaktów z córką nie pozwala badanemu na poczucie spełnienia w tym obszarze. Choć kontakty z córką są w miarę regularne (raz w miesiącu, kilka dni), to jednak zaspokajają one tylko część jego potrzeb, zwłaszcza tych dotyczących codziennej egzystencji. Są więc płaskie, powierzchowne i dotyczą spraw prozaicznych. Nie odnoszą się tym samym do realnych potrzeb duchowych, badanego, potrzeb związanych z samoaktualizacją, samourzeczywistnieniem. Wybrzmiewa to w innym fragmencie wypowiedzi:

Ja wiem, że córka chce dobrze, że się stara. Napracuje się biedna tak, że aż mi jej żal. Ona się tak martwi, że ja nie daję rady już tak ogarnąć domu i takie tam. Ale ona nie wie, jak ja bym chciał z nią po prostu godzinami rozmawiać, zabrać ją do moich

miejsc, albo żeby ona zabrała mnie do swoich, tam w Niemczech. Ja bym chciał, żebyśmy byli częścią swojego życia, a nie obowiązkami do wykonania: „raz w miesiącu ogarnąć tatę"! Mam wrażenie, że zgubiła się gdzieś taka prawdziwość naszych kontaktów. To chyba przez to, że córka wyjechała, że tak daleko jest. Teraz to tylko na te chwile do mnie wpada i to jest takie nieprawdziwe.

W tym obrazie słownym rozłąka jest dotkliwa, dojmująca i destrukcyjna dla więzi między ojcem a córką. Utrzymywane regularnie kontakty nie są gwarancją utrzymania czy wypracowania satysfakcjonującej bliskości. Mają charakter „zadaniowy", osadzony w prozie codzienności. Specyfika kontaktów badanego z córką stanowi poniekąd podwójne źródło frustracji osoby badanej: nie jest ona zadowolona z kontaktów z córką (szczególnie ich jakości), ale też wywołują u niego poczucie winy wobec córki, która „stara się". Sporadyczność kontaktów, brak bliskości na co dzień, odmienne konteksty życia osadzone w innych uwarunkowaniach kulturowo-społecznych (córka mieszka w Niemczech) wywołują brak wspólnej płaszczyzny, na której łatwo byłoby nawiązać kontakt, zrozumienie, empatię, a to potęguje uczucie osamotnienia u badanego. Badany czuje się traktowany instrumentalnie przez córkę, choć widzi jej zaangażowanie i starania.

Dychotomia doświadczeń związanych z rozłąką migracyjną jest też widoczna w narracji 88-letniej pani Jadwigi:

Córka opłaca mi gosposię i ona dużo mi pomaga: zakupy, sprzątanie i do banku, i do lekarza ze mną pójdzie… ale wolałabym, żeby to córka tu była, bo tak z obcą osobą to nie to samo. Ja taki mam w sobie niepokój, chociaż ta Pani jest bardzo miła. Czasem nawet porozmawiamy sobie razem, ale to nie to. Z córką to nawet pomilczeć było prawdziwe.

W tej narracji pojawia się dychotomia: nieobecny bliski – obecny obcy. Mimo zorganizowanego wsparcia, substytuującego nieobecność członka rodziny – córki w tym przypadku (na skutek migracji) – obca osoba nie jest w stanie zastąpić nieobecnego członka rodziny. Może wykonywać jego obowiązki, pomagać, ale nie zastąpić. Pojawia się w tej wypowiedzi to, co jest sednem budowania więzi rodzinnych: więzy krwi, wspólna historia – to zbliża i buduje zaufanie. Bliskość w rodzinie staje się niedyskusyjną i bezkompromisową wartością w świetle dalszej wypowiedzi tejże badanej, która tak przeżywa brak tej bliskości:

Ja tak tęsknię za nią, za jej zapachem, uśmiechem, za głosem nawet. Czekam nieraz w salonie pół dnia, bo może zadzwoni, i pilnuję tego telefonu jak pies. A Pani Marysia [gosposia] *to tak z żałością na mnie patrzy, tak mi współczuje, nadskakuje mi, stara się, opiekuje. Ale na te tęsknotę to żadne lekarstwo nie działa.*

W tym przypadku bliskość jest rozumiana zarówno jako fizyczna obecność, jak i bycie blisko (w sensie posiadania głębokich więzi, bycia blisko ze sobą). Przejmujące jest to, jak dla badanej kobiety ważna jest obecność, bliskość córki i jak wiele ona dla niej znaczy. Tęsknota, dojmująco opisana w narracji, jest poniekąd świadectwem zarówno więzi między matką i córką, jak i tego, że dla matki więzi te są niezastępowalne.

Jest jeszcze jedna narracja, której fragment chciałabym przedstawić w tym miejscu. Z pozoru nie stanowi ona właściwego przykładu, by przedstawiać ją w passusie ukazującym dwoistość doświadczania migracji, ponieważ wprost dychotomii tam nie widać. Jednak spróbuję ukazać ukrytą dychotomię doświadczenia rozłąki w narracji 79-letniego pana Waldemara:

Ja tam nie byłem. Nie wiem, czy to naprawdę tam jest tak jak mówią. Czy oni tak tam żyją naprawdę? Czy tylko tak mówią. Czy jakich kłopotów tam nie mają?

W mojej ocenie ta dychotomia jest co prawda niewypowiedziana, ale czytelna. Otóż migracje, jak wiadomo, z założenia służyć mają polepszeniu bytu, sytuacji zawodowej, czy rozszerzeniu możliwości życiowych. Zatem ma to być zmianą na lepsze. Tymczasem w wypowiedzi badanego widać, że albo on nie ma informacji zwrotnych potwierdzających, iż jego bliskim jest „tam" lepiej niż „tu". Albo też informacje te nie są jego zdaniem wiarygodne lub subiektywnie inaczej ocenia zmianę miejsca zamieszkania (jako „nie na lepsze"). A zatem owa ukryta dychotomia wyraża się w braku potwierdzenia, że migracja (rozdzielenie) w rzeczy samej przyniosła pozytywne zmiany. To rodzi ogromny niepokój, lęk o losy bliskich, ale także podważa zasadność decyzji o migracji. Tak przedstawione doświadczenie rozłąki migracyjnej jawi się jako doświadczenie izolacji, odseparowania, porzucenia. Nawet jeśli przyczyną tych odczuć/doświadczeń jest tylko problem efektywnego przepływu informacji (potwierdzenia typu: dobrze zrobiliśmy, dobrze nam się tu żyje), to jest poniekąd świadectwem braku bliskości i zaufania. Takiemu doświadczeniu nadałabym też kategorię: **lęk.** Lęk jest jednym z najtrudniejszych doświadczeń człowieka, zatem w tym przypadku rozłąka z bliskimi jest bardzo trudnym doświadczeniem.

Rezygnacja

Tą kategorią opatrzyłam wywiady, w których badani ukazywali postawę wycofania, rezygnacji. W obszarze tej kategorii po dogłębnej analizie wywiadów udało mi się wyłonić trzy typy rezygnacji: rezygnacja z siebie, rezygnacja z teraźniejszości, rezygnacja z poparcia/aprobaty.

Przykładem doświadczenia, które opatrzyłam obrazową kategorią **„rezygnacja z siebie**", jest doświadczenie 91-letniej pani Krystyny. W jej słowach owo doświadczenie zostało ujęte dość dosadnie:

Niech tam sobie żyją. Dobrze tam mają, i praca, i pieniądze, i spokój święty. A tu co? Bieda, w polityce bajzel, a ja coraz słabsza, to niech lepiej nie patrzą na to. Oni niech tam sobie żyją, a ja tu powoli już nic nie potrzebuję od życia.

Badana mocno skoncentrowana jest na swoich bliskich. Chce dla nich jak najlepiej, jednocześnie chce ich uchronić przed negatywnymi kontekstami życia w kraju (jej zdaniem jest „bieda" i „bajzel w polityce"). Zdaje się, że roztacza sielankową wizję życia swoich bliskich za granicą („i praca, i pieniądze, i spokój święty"), co być może jest zgodne z prawdą, lecz mimo wszystko nieco naiwne, zwłaszcza w zestawieniu z zdecydowanie negatywną oceną sytuacji w kraju,

z którego bliscy wyemigrowali. Takie skrajności zastanawiają, niepokoją. Być może jest to próba racjonalizacji powodów migracji swoich bliskich. Używanie skrajności ma podkreślić ważność tych powodów. Wypowiedziane przez badaną słowa, które odnoszą się do niej samej („ja coraz słabsza, to niech lepiej nie patrzą na to"), w mojej ocenie są świadectwem tego, iż badana „źle znosi" starość, że jest ona dla niej trudnym doświadczeniem. Tym bardziej trudnym, choć w tym przypadku niewypowiedzianym, musi być doświadczenie rozłąki. Jest czymś naturalnym, że gdy doświadczamy jakichś trudności, ograniczeń, to chcemy, by ktoś bliski, pomocny był z nami. Starość tak doświadczana („a ja tu powoli już nic nie potrzebuję od życia") jest wyrazem braku woli/siły do życia, poddaniem się. Chyba też brakiem nadziei albo oczekiwań, że dla niej może być lepiej. Można by tu zastanowić się, czy komunikat ten nie jest poniekąd wyrazem rozpaczy, głębokiego poczucia osamotnienia, dotkliwej pustki, która pojawiła się na skutek rozłąki migracyjnej? Badana jest już mocno starszą osobą, ma 91 lat. Zatem w tym przypadku kumulują się dwa trudne, bardzo obciążające doświadczenia: starość i rozłąka migracyjna, na które w zasadzie niewiele można poradzić. Szczególnie, że badana w innym fragmencie wypowiedzi zapewnia o swoim poparciu i akceptacji decyzji bliskich (syna z rodziną) o migracji:

Oni dobrze zrobili z tym wyjazdem. Tutaj bardzo ciężko pracowali, a i tak koniec z końcem ciężko mieli związać. Dziecko chore im się urodziło, syn ciężko to znosił. Ta bezradność go zabijała, że nie może więcej dla własnego dziecka zrobić. Choć synowa, dobra kobieta, doceniała to, nie wygadywała mu. Ale on nie mógł, ciągle szukał pomocy. Ja im dałam, ile mogłam. Ja już swoje przeżyłam i dobre życie miałam. A to dziecko to tam w Niemczech większe szanse ma. Te pieniądze ode mnie to dużo im pomogły. Zaraz znaleźli dobry ośrodek, lekarzy, wsparcie. Wreszcie coś drgnęło. A teraz coraz z nim lepiej, coraz lepiej.

Ta akceptacja powodów migracji bliskich w świetle powyższej wypowiedzi badanej łączy się z jednoczesnym poczuciem satysfakcji, spełnienia, że badana mogła przyczynić się do poprawy sytuacji życiowej swoich bliskich, zwłaszcza chorego wnuka. Nie ma tu cienia wątpliwości, że rozumie ich powody i nie ma do nich pretensji, wreszcie: iż nie czuje się porzucona. Wydaje się, że taki stan rzeczy nie wyklucza jednak prawa do złego samopoczucia, do dotkliwego przeżywania tej rozłąki, wyczerpania „ceną", jaką płaci (rozstaniem) za szansę leczenia, lepszego życia wnuka. Sędziwa starość doświadcza ją znacząco i choć nie skarży się oraz nie obwinia nikogo, to jednak nie chce też obarczać swoich bliskich, być ciężarem dla swojego syna. Nie daje sobie prawa do wsparcia ze strony syna, uznając za priorytetowe opiekę syna nad jej wnukiem. Ta narracja ukazuje niezwykłe skomplikowanie i wzajemne przenikanie się jednoczesnego doświadczania własnego starzenia się i rozłąki migracyjnej.

W narracji 76-letniej pani Zofii czytamy nieco inny wymiar doświadczenia rozłąki migracyjnej. W tym przypadku kategoria rezygnacja występuje w odsłonie: **rezygnacja z teraźniejszości**. Życie badanej zostało „podzielone" rozłąką na dwie

części: przed migracją i po migracji. W efekcie mamy tu do czynienia ze specyficznym odniesieniem do własnego życia:

Jeszcze trochę tam pobędą bo muszą uzbierać na dom. Ale niedługo już chyba wrócą, bo syn mówił, że muszę wytrzymać jeszcze sama, bo to już niedługo. Ja wiem, że wrócą i wtedy łatwiej mi będzie, więcej dam radę niż teraz. Teraz to mam pomoc, przychodzi trzy razy w tygodniu, ale ja to nic tylko czekam. To czekanie to teraz moje życie, a jak wrócą to będzie prawdziwe życie.

Nieobecność bliskich wyraża się w „zawieszeniu" własnego życia na czas nieobecności bliskich, w przyjęciu postawy oczekiwania. Tak doświadczana rozłąka unieważnia poniekąd „prawdziwość" życia badanej, redukując je do „czekania". Niepokojące jest to, że własne życie zawieszone zostało z powodu nieobecności bliskich. Z drugiej jednak strony jest to dowodem na to, jak ważni są ci bliscy i jak bardzo życie bez nich nie ma sensu. Rozłąka tutaj przyjmuje tragiczną postać symbolicznego zatrzymania własnego życia.

Rozłąka migracyjna w narracji 88-letniej pani Jadwigi jest równie pesymistycznym, trudnym doświadczeniem, którego szczególnie istotnym kontekstem jest własny proces starzenia się. Tutaj kategoria rezygnacji, którą odnoszę do doświadczenia rozłąki migracyjnej, przyjmuje postać **rezygnacji ze zgody/z aprobaty**.

Jak pojechali, to dużo młodsza byłam, lepiej sobie radziłam, a teraz to żałuję. Nie wiedziałam, że tak to szybko pójdzie (proces starzenia się, wyj. AM-K). *A oni chyba nie wrócą, bo mieli być 5 lat, a już 11 minęło.*

W tym fragmencie mamy do czynienia z niezwykle mocnym, dramatycznym zwrotem stanowiska co do stosunku do migracji swoich bliskich (córki z rodziną). Zmiana ta wynika z upływu czasu, a raczej ze specyfiki przeżywanego procesu starzenia się, który raczej dla badanej nie jest pomyślny. Można domniemywać, iż badana przychylnie odnosiła się do decyzji o migracji swojej córki. Jednak była wtedy dużo młodsza i sprawniejsza. W chwili badania – 11 lat później – jej aprobata znacząco zmalała pod wpływem zmian, jakie ją spotkały w związku z procesem starzenia się (co być może negatywnie ją zaskoczyło). Można przypuszczać, iż nie jest to pomyślna (w jej odczuciu) starość, więc tym bardziej niepokojąca jest myśl, iż bliscy mogą w ogóle nie wrócić. Uświadomienie sobie takiej możliwości zapewne jest bardzo bolesne, być może prowokuje do czynienia sobie wyrzutów, że było się przychylnym pomysłowi wyjazdu za granicę. W tym przypadku perspektywa czasowa jest bardzo ważnym kontekstem doświadczania rozłąki.

Skrajny i dramatyczny przykład rezygnacji znajdujemy w narracji 74-letniej Marii:

Nic mi już nie zostało. Nie mam dla kogo żyć. Oni tak daleko, że zdziwaczeli. Jacyś inni już są, coraz mniej widzę w nich moje dzieci, a coraz bardziej obcość. Sama tu jestem i sama zgasnę.

Tak doświadczana rozłąka jest dramatem oddalenia, utraty więzi. Badana sugeruje, że jej bliscy (syn wraz z rodziną) zmienili się, stali się obcy. W tym przypadku być może jest to wynikiem długotrwałego pobytu za granicą (16 lat),

zaawansowanego procesu inkulturacji, albo też rzadkich – lub o niskiej jakości – kontaktów z badaną w efekcie rozluźnienia więzi. Rezygnacja wyraża się brakiem nadziei na naprawę relacji i na wspólnotowe bycie ze sobą, na to, że ktoś będzie towarzyszył w „gaśnięciu". Migracyjną rozłąkę można by tu uznać za zerwanie narracji wspólnoty rodziny. Czy nie jest to aby **rezygnacja z uznania[4]?**

Zakończenie

Czym różni się rozłąka migracyjna od zwykłego oddalenia od bliskich (w doświadczeniach ludzi starych)? Jak sądzę, pewną metafizyką przekroczonej granicy. Symboliką mieszkania na obczyźnie, na obcej ziemi, w obcych warunkach społeczno-kulturowych, z tego wynikającą radykalną zmianą, radykalną decyzją[5]. Powyżej prezentowane analizy fragmentów narracji ludzi starych miały na celu zobrazowanie, czym dla nich jest rozłąka migracyjna, jak jest przez nich doświadczana.

Jak pisze U. Lehr, każda starość jest indywidualna. Starość i starzenie się domagają się indywidualnego rozpoznawania, ponieważ są indywidualnymi własnościami jednostki (Lehr, 1979a; za Dubas, 2000, s. 79). Badania jakościowe pozwalają poznawać znaczenia, jakie doświadczeniom przypisują badani i poznawać te indywidualne perspektywy. Źródłem wiedzy na temat rozłąki były doświadczenia ludzi starych. Niniejszy tekst jest więc próbą poszukiwania znaczeń doświadczeń rozłąki migracyjnej, czego wyrazem są zaproponowane przeze mnie kategorie, którymi próbowałam ilustrować „wyczytane" z narracji seniorów znaczenia.

Zdaję sobie sprawę, że we wszystkich prezentowanych tu narracjach dominuje obraz rozłąki migracyjnej jako doświadczenia trudnego, przytłaczającego. Nie można jednak na tej podstawie przypisywać migracji jedynie negatywnych określeń. Łukasz Krzyżowski opisywał także pozytywne doświadczenia ludzi starych związane z rozłąką migracyjną, rozprawiając się tym samym z mitami dotyczącymi procesów migracyjnych (Krzyżowski, 2013)[6]. Jednak w zebranym przeze mnie

[4] Bardzo ciekawie koncepcję uznania prezentuje Mirosława Nowak-Dziemianowicz, odwołując się do koncepcji Axela Honnetha: „Uznanie stanowi idealną relację interpersonalną opartą na wzajemności pomiędzy podmiotami, w której każdy z nich traktuje innego jako równego sobie i jednocześnie odrębnego. Ta relacja jest konstytutywna dla subiektywności, stajemy się bowiem indywidualnymi podmiotami tylko wówczas, gdy uznajemy suwerenność innego podmiotu i sami jesteśmy uznani przez innych" (Honneth, 2012, s. 25, podaję za: Nowak-Dziemianowicz, 2016, s. 54). Jest to jednak tak szeroka kategoria, że nie sposób w tym miejscu odnieść się do niej z należytą uwagą. Zob. M. Nowak-Dziemianowicz, 2016, *Walka o uznanie w narracjach. Jednostka i wspólnota w procesie poszukiwania tożsamości,* Wrocław.

[5] Czymś innym jest przeprowadzka z Krakowa do Poznania. Czymś innym migracja z Katowic do Londynu. I nie o ilość kilometrów tu chodzi.

[6] Inna też była przyjęta perspektywa. U Krzyżowskiego występuje socjologiczna optyka widzenia problemu, tym samym nieco inaczej postrzega i interpretuje pewne kwestie, choć w jego podejściu zauważyć można także spojrzenie jakościowe. Szerzej analizuję to w swoim artykule, który niebawem się ukaże: A. Majewska-Kafarowska, *Procesy migracyjne jako istotny kontekst współczesnej starości*, w: Dubas E., Muszyński M. (red.) *Starość w nurcie życia*. T. 2 *Refleksji nad Starością*, Łódź.

materiale unaocznił się raczej smutny obraz rozłąki jako doświadczenia trudnego, tragicznego nawet. Osią tych rozważań było skupienie się na relacjach z bliskimi (ten wątek był bezsprzecznie dominujący w narracjach ludzi starych). Wagę tego potwierdzają słowa Zygmunta Baumana *warunek towarzystwa innych ludzi to najtwardsza i najuporczywsza z prawd, które z istoty żyjącej czynią człowieka* (Bauman, 2018, s. 136). W badanej grupie potrzeba towarzystwa odnosiła się do kontaktów z ukochanymi bliskimi (dorosłymi dziećmi, które wyemigrowały). W przypadku ludzi starych bycie z bliskimi (w bliskich relacjach, ale też i blisko fizycznie) jest o tyle ważne i zasadne, o ile jest istotnym warunkiem pomyślnego starzenia się, dobrej jakości życia. Człowiek stary bardziej niż inne grupy wiekowe, jak pisze A. Stopińska-Pająk, *ma utrudnione możliwości uniezależniania się od wzorów wdrukowanych kulturowo, które kształtowały dotychczasowe jego zachowania, a których zmian niejednokrotnie wymaga czy wręcz wymusza kultura ponowoczesna* (Stopińska-Pająk, 2018, s. 24). To oznacza, że ludzie starzy potrzebują młodszych pokoleń w procesie zabezpieczania jakości życia w starości. Starość pomyślna wymaga relacji międzypokoleniowych, które stymulują transfer wiedzy, pobudzają kompetencje społeczne, ale też pozwalają wykorzystać kapitał kulturowy ludzi starych (Szukalski, 2010, s. 92). W starości radzenie sobie z zadaniami rozwojowymi, pojawiającymi się trudnościami, często jest warunkowane wsparciem bliskich, członków rodziny człowieka starego, których obecność i zaangażowanie staje się czasem nieodzowne (wsparcie emocjonalne, informacyjne, instrumentalne, rzeczowe, wartościujące duchowe; Kijak, Szarota, 2013, s. 23). W prezentowanych narracjach było to bardzo czytelne. Wydaje się, że ludzie starzy intuicyjnie wyczuwają, jak bardzo ważnym jest bycie z drugim człowiekiem, bycie z bliskim, nie chcą i nie potrafią z tego zrezygnować. W ich wypowiedziach rozłąka (mimo że często za ich zgodą) jest czymś niedobrym, destrukcyjnym. Jak pisze Mirosława Nowak-Dziemianowicz: *tylko obecność drugiego człowieka zapewnia nam bowiem to, co dla nas najcenniejsze, bez czego nie poradzimy sobie z naszą tożsamością, z poczuciem własnej wartości, nie poradzimy sobie z samym sobą* (Nowak-Dziemianowicz, 2016, s. 15).

Bibliografia

1. Adamski F. (1984). Socjologia małżeństwa i rodziny. Warszawa: PWN.
2. Bauman Z. (2018). *Retrotopia. Jak rządzi nami przeszłość?* Warszawa: PWN.
3. Beck U., Beck-Gernsheim E. (2013). *Miłość na odległość. Modele życia w epoce globalnej*. Warszawa: PWN.
4. Czapka E. (2010). Ludzie starzy w migracjach. W: D. Kałuża, P. Szukalski (red.). *Jakość życia seniorów w XXI wieku z perspektywy polityki społecznej*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
5. Dubas E. (2000). *Edukacja dorosłych w sytuacji samotności i osamotnienia*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
6. Dyczewski L. (1986). Osamotnienie i jego przezwyciężanie. *Acta Universitatis Lodziensis. Folia Paedagogica et Psychologica,* vol. 14, red. E. Podgórska, O. Czerniawska.

7. Furdala A., Wysoczański W. (red.). *Migracje: dzieje, typologia, definicje*. Wrocław: Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego.
8. Gaweł A., Madej-Babula M., Urlińska M. (2014). Eurosieroctwo seniorów a jakość ich życia – nowe wyzwania dla pedagogiki społecznej. *Studia Edukacyjne*, nr 32, s. 135–145.
9. Kałuża D. (2006). Migracje seniorów w Polsce. W: J.T. Kowaleski. *Ludzie starzy w polskim społeczeństwie w pierwszych dekadach XXI wieku.* Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
10. Kałuża D. (2008). Migracje seniorów. W: J.T. Kowaleski, P. Szukalski (red.). *Starzenie się ludności Polski – między demografią a gerontologią społeczną.* Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
11. Kałuża D., Szukalski P. (red.). (2010). *Jakość życia seniorów w XXI wieku z perspektywy polityki społecznej.* Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
12. Kałuża-Kopias D. (2015). Polscy emigranci w późnym wieku. *Acta Universitatis Lodziensis. Folia Oeconomica*, vol. 4, s. 55–69, http://dx.doi.org/10.18778/0208-6018.315.05.
13. Kawczyńska-Butrym Z. (2014). Feminizacja migracji – globalny i rodzinny kontekst opieki. W: A. Jabłoński, M. Szyszka, D. Gizicka (red.). *Współczesna rodzina polska. Przemiany, zagrożenia i wyzwania*. Lublin: Wyd. IUL.
14. Kawczyńska-Butrym Z., Czapka E. (red.). (2016). *Opieka nad dziećmi i starszymi rodzicami w rodzinach migrujących kobiet.* Lublin: Wydawnictwo Polihymnia.
15. Kijak R., Szarota Z. (2013). *Starość. Między diagnozą a działaniem*. Warszawa: Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich.
16. Kramkowska E. (2016). Człowiek stary w sytuacji migracji dorosłych dzieci. *Roczniki Nauk Społecznych*, tom 8(44), nr 2, s. 123–141.
17. Krzyżowski Ł. (2012). Zobowiązania rodzinne i dynamika wykluczenia w transnarodowej przestrzeni społecznej. Polacy w Islandii i ich starzy rodzice w Polsce. *Studia migracyjne – Przegląd Polonijny*, nr 1 (38), s. 125–142.
18. Krzyżowski Ł. (2013). *Polscy migranci i ich starzejący się rodzice. Transnarodowy system opieki międzygeneracyjnej,* Wydawnictwo Scholar, Warszawa.
19. Kubicki P. (2011). Starość i życie codzienne osamotnionych seniorów. W: J. Mucha, Ł. Krzyżowski (red.). *Ku socjologii starości. Starzenie się w biegu życia jednostki.* Kraków: Wydawnictwo Akademii Górniczo-Hutniczej.
20. Leciejewicz L. (2006). Migracje w pradziejach i starożytności. Wprowadzenie do dyskusji. W: A. Furdala, W. Wysoczański (red.), *Migracje: dzieje, typologia, definicje*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
21. Lehr U. (1979). *Psychologie des Alterns*. Heidelberg.
22. Mical M. (2008). Proces globalizacji we współczesnym świecie. *Zeszyty Naukowe Zakładu Europeistyki Wyższej Szkoły Informatyki i Zarządzania w Rzeszowie. Szkice z dziedzin nauki,* nr 3 (8), s. 148–171.
23. Mucha J., Krzyżowski Ł. (red.). (2011). *Ku socjologii starości. Starzenie się w biegu życia jednostki.* Kraków: Wydawnictwo Akademii Górniczo-Hutniczej.
24. Nowak-Dziemianowicz M. (2016). *Walka o uznanie w narracjach. Jednostka i wspólnota w procesie poszukiwania tożsamości.* Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
25. Piotrowski J. (1973). *Miejsce człowieka starego w rodzinie i społeczeństwie*. Warszawa.

26. Pytel S. (2017). *Migracje emerytów w Polsce: czynniki, kierunki, konsekwencje*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
27. Roztropowicz-Miśko M., Zagórowska A. (2014). *Wybrane problemy starych mieszkańców województwa opolskiego w kontekście zagranicznych migracji zarobkowych ich dzieci. Badanie wykonane na zlecenie Obserwatorium Integracji Społecznej Regionalnego Ośrodka Polityki Społecznej w Opolu.* Opole.
28. Stalker P. (2000). *Workers without frontiers. The impact of globalization on International Migration.* ILO, London. Podaję za: Czapka E. (2010). Ludzie starzy w migracjach. W: D. Kałuża, P. Szukalski (red.). *Jakość życia seniorów w XXI wieku z perspektywy polityki społecznej.* Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 265–273.
29. Stopińska-Pająk A. (2018). Sąsiedzi u naszych drzwi – starość w perspektywie poruszonej mapy. W: A. Stopińska-Pająk, Z. Dacko-Pikiewicz (red.). *W starzejącej się Europie... Konteksty sąsiedztwa i dialogu we współczesnym świecie.* Warszawa: PWN.
30. Stopińska-Pająk A., Dacko-Pikiewicz Z. (red.). (2018). *W starzejącej się Europie… Konteksty sąsiedztwa i dialogu we współczesnym świecie.* Warszawa: PWN.
31. Strzelczyk J. (2006). Migracje w naszym kręgu cywilizacyjnym doby preindustrialnej. W: A. Furdala, W. Wysoczański (red.), *Migracje: dzieje, typologia, definicje*. Wrocław: Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego.
32. Trafiałek E. (2016). *Innowacyjna polityka senioralna XXI wieku. Między ageizmem, bezpieczeństwem socjalnym i active ageing*. Toruń: Wyd. Adam Marszałek.

Between separation and better life – experience of relatives' absence due to migration in the narrations of old people

Keywords: migrations, experience of separation, old age, family

Abstract: The article is a report from studies on the specificity of seniors' experience of the absence of relatives as a result of their migration. 9 narratives of older people, obtained by means of individual in-depth interviews, have been analysed. The article presents fragments of research results, important threads to illustrate the specifics of the separation experience in the studied group of seniors.

Dane do korespondencji:
dr Agnieszka Majewska-Kafarowska
Uniwersytet Śląski
Wydział Pedagogiki i Psychologii
ul. Grażyńskiego 533
40-126 Katowice
e-mail: agnieszka.majewska-kafarowska@us.edu.pl

Edukacja Dorosłych 2018, nr 2 ISSN 1230-929 X

Agnieszka Bzymek
ORCID 0000-0001-6495-299X

DOŚWIADCZANIE *RESILIENCE* W NARRACYJNEJ BIOGRAFII SENIORÓW DZIENNEGO DOMU POMOCY W GDAŃSKU

Słowa kluczowe: *resilience*, biografia narracyjna, senior, uwarunkowania indywidualne, uwarunkowania społeczno-kulturowe.

Streszczenie: Narracje opracowane w poniższym artykule zostały wykonane w ramach projektu „Wspieramy seniora w środowisku lokalnym – kultura elementem tożsamości starszego człowieka", realizowanego w Dziennym Domu Pomocy Lokalnego Centrum Wsparcia w Gdańsku w 2016 roku. Wyrosły one z dostrzeganych przeze mnie potrzeb seniorów w opowiadaniu swej przeszłości, dzieleniu się nią i jednocześnie porządkowaniu jej, godzeniu się na jej elementy trudne, których pamięć została na zawsze utwierdzona w historii człowieka. Zadaniem, które dostrzegam, jest również potrzeba spojrzenia na własną przeszłość z próbą refleksji nad tym, co daje moc i siłę do życia. Innymi słowy, kto i/lub co pozwala mi żyć, a nawet więcej, chcieć żyć i cieszyć się z życia? Czym jest kategoria *resilience* w moim życiu? Pozostając pod wrażeniem sił jednostek, których historie obfitujące w bolesne momenty, potrafiły powiedzieć: *chce mi się żyć*, weszłam w relację, pytając o przeszłość i refleksję nad nią. Podjęłam też próbę określenia źródeł pozwalających zachować opisywaną poniżej prężność, zdolność do regeneracji. Mając na względzie treści powyższe, przyjmuję próbę ukazania doświadczenia rezyliencji narratorów za cel mojego artykułu.

Podstawy teoretyczno-metodologiczne

Koncepcja *resilience* wyjaśnia fenomen pozytywnej adaptacji osób narażonych na różnego rodzaju przeciwności losu czy wydarzenia traumatyczne (Borucka, Pisarska, 2012). Oznacza ona względnie dobre przystosowanie jednostki, mimo doświadczanych zagrożeń (Crai, Bond, Burns, Vella-Brodrick, Sawyer, 2003). Postrzeganie *resilience* jako przezwyciężenie skutków negatywnych zjawisk i wydarzeń życiowych to z kolei propozycja Ogińskiej-Bulik i Jurczyńskiego (Ogińska-Bulik, Jurczyńska, 2011).

Ponieważ w języku polskim nie odnajdujemy słowa, które w pełni oddawałaby znaczenie angielskiego terminu *resilience*, termin ów wydaje się być jak najbardziej adekwatny w polskim zastosowaniu. Pokrewne pojęcia to „elastyczność",

„odporność", „zdolność regeneracji sił" (Borucka, Ostaszewski, 2008). W naukach społecznych termin ten zaistniał dzięki pionierom badań nad rozwojem dzieci i młodzieży w niekorzystnych warunkach życiowych (wieloletnie badania prospektywne Normana Garmezy i Michaela Ruttera), (Rutter, 1987). *Resielience* oznacza zatem pewnego rodzaju sprawne funkcjonowanie w trudnych okresach życiowych, posiadanie umiejętności odpowiednich do wieku i realizację zadań rozwojowych, mimo obecności przeciwności losu. W ujęciu szerszym *resielience* stanowi proces dynamiczny, odzwierciedlający względnie dobre przystosowanie, mimo doświadczanych zagrożeń lub traum. Bywa wreszcie *resilience*, określane „odbijaniem się od dna", kiedy następuje powrót do zdrowia psychicznego i stosunkowo dobre funkcjonowanie po przeżyciu „silnie stresującego zdarzenia" (Borucka, Ostaszewski, 2008, s. 2–4). U Borisa Cyrulnika, psychiatry, neurologa i etnologa, wybitnego znawcy rezyliencji, problematyka ta wiąże się nieodłącznie z tzw. wartościową niszą uczuciową, która w jego rozumieniu opiera się na bezpiecznej przrzynależności do rodziców, posiadających również w swoim dziecięcym doświadczeniu emocjoną bliskość z rodzicami (Cyrulnik 2015, s. 122–123). Co istotne, *resilience* nie jest tożsame z dobrym zdrowiem psychicznym czy wysokimi kompetencjami społecznymi, jego fenomen bowiem uwzględnia ekspozycję na szereg czynników zagrażających i względnie dobre zdrowie psychiczne jednostki, mimo działania tychże czynników.

Niekorzystne warunki rozwoju, rozumiane jako czynniki ryzyka, mogą wywoływać odchylenia w psychice. Z kolei zdaniem wspominanego powyżej badacza, ograniczenia zasobów emocjonalnych, ale i intelektualnych oraz materialnych, skutkują podatnością na traumę (Cyrulnik 2015, s. 124). W literaturze znaleźć można czynniki ryzyka: wcześniactwo, ubóstwo, choroby psychiczne rodziców, wojna, rozwód, sprawowanie opieki nad dzieckiem przez instytucje (Borucka, Ostaszewski, 2008). Przy czym, obecność jednego czynnika ryzyka nie jest wystarczająca, aby mogło wystąpić zakłócenie w funkcjonowaniu jednostki. Istniejące cztery indeksy pomiaru ryzyka obejmują: indywidualną charakterystykę (samoocena, pogodne usposobienie, wiara, talent, towarzyskość), wpływ rówieśników, relacje rodzinne (spójność rodziny, bliskie relacje, ciepło, dobra sytuacja materialna), miejsce zamieszkania, relacje społeczne (Borucka, Ostaszewski, 2008). Z kolei obszary czynników chroniących, które mają moc przeciwdziałania zaistniałym skutkom czynników ryzyka to: cechy indywidualne, czynniki rodzinne i czynniki zewnętrzne, jak bezpieczne sąsiedztwo, przynależność do prospołecznej organizacji (Borucka, Ostaszewski, 2008). Natomiast według Cyrulnika czynnikami ochronnymi są bezpieczne poczucie przynależności oraz rozwój procesów emocjonalnych i mentalnych (Cyrulnik 2015, s. 126).

Obszarem istotnym, na który trzeba zwrócić uwagę, jest adaptacja, rozumiana tutaj jako pozytywne przystosowanie, mimo występujących zagrożeń i przeciwności losu (Borucka, Ostaszewski, 2008). Innymi słowy, to pewne psychospołeczne kompetencje, definiowane w terminach realizowania zadań rozwojowych

adekwatnych do wieku, kultury, społeczeństwa. Kolejny obszar to kompetencje, przez które rozumie się wykorzystanie zdolności, zasobów w rozwoju, by odwołać się do koncepcji zachowania zasobów S.E. Hobfoll (2006). Można zapewne odnieść się tu chociażby do problemu spełniania oczekiwań społecznych oraz indywidualnego rozwoju osobistego.

Metoda biograficzna

Opowiadanie „ma uzdrawiającą moc", zauważa Grażyna Jagielska (Jagielska 2014, s. 82), opisując pobyt własny w Klinice Psychiatrii i Stresu Bojowego w Warszawie, gdzie jako żona korespondenta wojennego, nieustannie narażonego na śmierć, opowiada historię własną, tworząc tym samym szansę na „bycie po stronie życia" (Jagielska 2014, s. 100).

Mocy tej dowiedli liczni badacze zajmujący się biografią narracyjną (Skibińska 2006). Maria Mendel pisze: *Metoda biograficzna umożliwia analizę określonych problemów na tle życiowych narracji snutych przez osoby objęte badaniem i daje możliwość odniesień do czasu i miejsc, w których się rozgrywały* (Mendel 2007, s. 90). Funkcja terapeutyczna towarzysząca snuciu historii własnej pozwala spojrzeć na życie własne z zupełnie innej perspektywy i dokonać w nim zmian. Anthony Giddens stwierdza z kolei: *Autobiografia nie jest zwykłą kroniką minionych zdarzeń, ale korekcyjną ingerencją w przeszłość. Jednym z przykładowych aspektów takiej ingerencji jednostki we własną przeszłość jest opieka nad sobą – jako – dzieckiem* (Giddens 2002, s. 101). Odnalezienie swojego wewnętrznego dziecka, które czeka na wsparcie, przybiera wymiary terapeutyczne, daje poczucie siły i sprawczości – *każdy, kto opowiada o swoim życiu trzyma je w swoich rękach*, jak dowodzi Duccio Demetrio (Demetrio 2000, s. 9).

Posiłkując się zapleczem naukowym metody biograficznej, odwołuję się do źródeł narratywizmu, których doszukuje się w psychologii narracyjnej i w antropologii filozoficznej przełomu XIX/XX wieku (Straś-Romanowska 2005). P. Dominicè – zastanawiając się nad przyczynami zastosowań metody biograficznej – zwraca uwagę na starzenie się społeczeństwa i nowe w związku z tym spojrzenie na cykl życiowy; nadto na kryzysy ekonomiczne oraz bezrobocie, skłaniające nierzadko do nowego spojrzenia na biografię własną (Dominicè 2006). Jako badacza interesuje mnie głównie subiektywny punkt widzenia badanych w ich narracjach oraz społeczno-kulturowy kontekst analizowanego przeze mnie zjawiska *resilience*. Stąd czerpiąc z metody biograficznej, z której metodologicznie wyprowadzona została narracja biograficzna, zapraszam rozmówców do tworzenia opowieści – narracji życia. W wykonanym przeze mnie badaniu, opartym na metodzie biograficznej przy użyciu wywiadu narracyjnego, chciałam skupić się przede wszystkim na zaprezentowaniu doświadczenia prężności u seniorów opowiadających historie własne.

Indywidualna charakterystyka, konteksty społeczno-kulturowe

W historiach szóstki seniorów, biorących udział w narracjach, odnajduję szereg elementów ujętych w problematyce *resilience*. Ich osoby określam wielką literą [S] i dodaję porządkującą cyfrę. Wśród uczestników znalazło się pięć kobiet i jeden mężczyzna, będących uczestnikami DDP Lokalnego Centrum Wsparcia w Gdańsku.

Przedstawione powyżej indeksy pomiaru ryzyka, które na użytek mojej analizy przywołuję za przyjętymi w literaturze przedmiotu przytaczanej powyżej, uznając je za możliwie najadekwatniej odzwierciedlające wydarzenia poruszane w narracjach. W cytowanych wspomnieniach odnajduję bowiem ich elementy, jednak z uwagi na gęstość niektórych wypowiedzi niemożliwym było oddzielenie poszczególnych indeksów, które w niektórych monologach zbijały się w jedną całość.

Większość wysłuchanych wywiadów zaczyna się indywidualną charakterystyką seniorów związaną z pochodzeniem, uwarunkowaniami rodzinnymi. Jedna z uczestniczek wprowadza kontekst społeczny swojego życia: *Kiedy wybuchła wojna miałam czternaście lat* […] *rodzice martwili się o mnie* [S2]. W jej wspomnieniach odnajduję elementy związane z przestrzenią wiary i rytuałów sakralnych: *Pamiętam, że pielgrzymka, która szła z Wejherowa do Jasnej Góry, zatrzymała się w Rumi z powodu wybuchu wojny*. […] *Pamiętam Pierwszą Komunię Świętą,* […] *kiedy Piłsudski umarł i byliśmy w kościele na mszy za niego* [S2]. Jej dalsza historia pokazuje umiejętność realizowania własnych zamierzeń, planów: *Ciągnęło mnie do miasta*. […]. *Potrafiłam sobie poradzić, ukończyłam kurs kelnerski i pracowałam* […] *jako kelnerka, bufetowa* [S2]. Jednocześnie wspomina o własnych pasjach: *Uwielbiam teatr i operetki. Chodziliśmy często do teatru do Opery Leśnej* [S2]. Kolejna z seniorek rozpoczyna opowieść: *Urodziłam się na wsi na Mazowszu* […] *miałam poczucie, że jestem szczęśliwa, o tym się nie mówiło, ale po prostu miałam takie poczucie. Kiedy spoglądałam na przyrodę, na pola, ja byłam szczęśliwa i kiedy wracam pamięcią do tego czasu, to czuję szczęście* [S3]. Jej optymizm i pogodne spojrzenie na własną egzystencję bardzo widoczne na tle innych narracji. Wreszcie jej determinacja i zaangażowanie w ropoczęte zadania: *Tak długo siedziałam nad zadaniem, aż je rozwiązałam lub znalazłam błąd. Klasa czekała aż rozwiążę. I z reguły tak było* [S3]. Również następna narratorka opowiada o sobie poprzez określenie swego zamieszkania, począwszy od miejsca obecnego, a skończywszy na miejscu urodzenia: *Przyjechałam do Gdańska w 1975 roku z moim mężem, ponieważ dostał pracę i służbowe mieszkanie w Rafinerii Gdańskiej. Córka miała wówczas dwa miesiące* [S4]. Siebie samą zaś widzi ona po stronie walczących o lepszy świat: […] *bo ja jestem taka, że chcę naprawiać świat, chcę walczyć o sprawiedliwość, denerwuje mnie chamstwo. Ale człowiek nic sam nie zwojuje, musi mieć jakieś zaplecze, oparcie* [S4]. Z kolei mężczyzna biorący udział w biograficznej narracji, wspomina o miejscu urodzenia i zawodowej roli rodziców: *Urodziłem się w Krakowie w rodzinie oficera Wojska Polskiego*

w 1932 roku. Mamusia moja była nauczycielką, a tata kapitanem [S5]. Jego pochodzenie społeczne oraz wychowanie pozwoliło mu wybrać kierunek kształcenia (mimo doświadczeń wojennych, czego przykładem są tajne komplety). Wybrał: *III Gimnazjum imienia Króla Jana III Sobieskiego* […] *po ukończeniu gimnazjum poszedłem do liceum chemicznego* […]. *Rozpocząłem studia na Wieczorowej Szkole Inżynieryjnej w Krakowie*. […] *W 1956 roku ukończyłem Politechnikę Śląską. Otrzymałem kolejny nakaz pracy i z dyplomem inżyniera chemika rozpocząłem pracę w Rafinerii Śląskiej w Gliwicach* [S5]. Silnie uwypuklony zostaje tu wątek edukacyjny wiążący się z pochodzeniem społecznym i związany z nim etos kształcenia. Wreszcie ostatnia z rozmówczyń zaczyna od tożsamości miejsca narodzin, ale co zaskakujące, staje zaraz w jego opozycji wyznając: *Urodziłam się w Poznaniu, nie lubiłam Poznania* […]. *Lubiłam zawsze Wybrzeże. W 1953 roku wyszłam za mąż i przyjechałam do Gdańska. Byłam wtedy bardzo szczęśliwa* [S6].

Relacje rodzinne

W przypadku jednej z narratorek dzieciństwo w domu rodzinnym było okresem wyjątkowo trudnym. Jak wspomina: *W moim domu było źle. Tata mnie bił, nadużywał alkoholu. Kiedy mama mnie broniła, ojciec denerwował się, robił awantury. Miałam czternaście lat, kiedy tata mnie zgwałcił* […]. *Leżałam w szpitalu* […]. *Potem tata został zamknięty w więzieniu na osiem lat* [S1]. Jej dzieciństwo, naznaczone krzywdą i brakiem skutecznej obrony, determinował szereg okoliczności nieprzychylnych jej rozwojowi: *Zaczęłam uciekać z domu. Chciałam mieszkać sama, a nie być zamykana w szpitalach psychiatrycznych* […]. *Mama chodziła ze mną na wizyty lekarskie i z powodu ataków epileptycznych byłam kierowana na leczenie zamknięte* [S1]. Problemy relacji rodzinnych splotły się silnie z problemami zdrowotnymi, te z kolei wpłynęły na kształt relacji społecznych, tak istotnych w przypadku dorastającego człowieka, by odwołać się choćby do teorii rozwoju psychospołecznego człowieka (Erikson 2002). Konsekwencje w późniejszej dorosłości okazały się bardzo niekorzystne: zdrada męża, eksmisja z mieszkania, nadużywanie alkoholu, i w efekcie: *Uciekłam z domu z córką i synem* […]. *Kiedy przyjechałam do Gdańska zabrali mi córkę. A kiedy urodziłam syna, jego też mi zabrali, prosto ze szpitala, ponieważ nie miałam mieszkania i środków do życia* […]. *Zostałam pozbawiona praw rodzicielskich, dzieci poszły razem do adopcji.* […] *Nie miałam wyjścia. Nie miałam warunków, a mąż zmarł z powodu nadużywania alkoholu* [S1]. Kontynuuje, że nie udało się jej utrzymać relacji z dziećmi: *Mam żal, chciałabym mieć kontakt, ale nie chcieli się na to zgodzić w Ośrodku Adopcyjnym. Nie wiem, co robią teraz. Widziałam ich tylko raz, mnóstwo lat temu*. […]. *One też nie szukały kontaktu ze mną. Pogodziłam się z tym* [S1]. Zaznacza się tu zatem szereg czynników ryzyka związanych ze sferą więzi rodzinnych i społecznych. W historii innej z seniorek istotnym czynnikiem ryzyka była wczesna utrata matki oraz wojna: *Przed wyzwoleniem, w 1944 roku mama zmarła. Byłam najstarsza i na mnie spadła opieka nad młodszym rodzeństwem oraz prowadzenie*

domu [S2]. Sytuacja ta prawdopodobnie przyśpieszyła proces dorastania, nie tylko ze względu na śmierć matki, ale i samo doświadczenie wojny: *W czasie wojny pracowałam na gospodarstwie u Niemca, dzięki czemu nie zostałam wywieziona. To była ciężka praca fizyczna* [S2]. Kiedy dorosła, wspomina: *Zachorowałam ciężko na poważną chorobę żołądka*. […]. *Da się żyć. Nie narzekam, bo to nic nie da*. […] *Musiałam pogodzić się z chorobą* [S2]. Istotny staje się dla niej sam kształt relacji z człowiekiem i światem, o swoim mężu mówi: *Był opanowany w kontakcie, spokojny. Był bardzo lubiany, miał mnóstwo przyjaciół* [S2]. Jest ona zadowolona z faktu braku pracy zawodowej w małżeństwie: *Nie pracowałam, a prowadziłam dom i wychowywałam dzieci* [S2]. Jej historia obfituje w kolejne niezwykle trudne sytuacje: *Straciłam córkę, zmarła w 1963 roku na nowotwór*. […] *Miała ataki spowodowane uciskiem nowotworu w mózgu. Zmarła szybko* [S2]. Ta sytuacja nie pozwala jej jednak pozostać w cierpieniu. Bliskie i mocne relacje rodzinne wydają się być gwarantem jej poczucia spokoju i bliskości: *Mam wspaniałą rodzinę, troszczą się o mnie, czasem wręcz nie chcę powiedzieć, że gorzej się czuję, aby nie martwili się o mnie, ale oni czuwają. I ja to czuję. Jestem zaopiekowana* [S2]. Spojrzenie dziewięćdziesięciojednoletniej kobiety patrzącej na życie kieruje moją uwagę na ostatni etap życia człowieka, zwany u E.H. Eriksona integralność *ego*, który rozumiany jest jako utwierdzenie się w skłonności do porządku i sensu (Erikson, 2002). Wynika z niej akceptacja własnego, jedynego życia. Brak czy utrata integralności *ego* oznacza lęk przed śmiercią, niepogodzenie się z upływem czasu i historią własną, zgorzknienie, smutek, nierzadko również rozpacz z powodu świadomości coraz mniejszej ilości czasu, który pozostał, by rozpocząć nowe życie i spróbować nowych dróg do integracji. Cnotą podstawową tego etapu życia jest według Eriksona mądrość (Erikson, 2002). W opowieści kobiety [S2] więzi rodzinne i czynniki indywidualne pozwalają przetrwać bolesne momenty życia, jak wczesna utrata matki, syndrom wojny, śmierć ukochanej córki i równocześnie umożliwiają realizację siebie jako kobiety, żony, matki, która umiała zadbać też o potrzeby własne.

Zgodnie z koncepcją Eriksona człowiek rozwija się przez całe życie, czemu towarzyszą przemiany rozwojowe. W momencie dojrzewania, pozostającego etapem pośrednim między dzieciństwem a dorosłością, siłą witalną staje się wierność, którą badacz rozumie jako zdolność do zaufania sobie (Erikson 2002). Brak zaufania skutkuje przede wszystkim brakiem wiary we własne siły. Wierność według Eriksona stanowi niejako pomost między „dziecięcą ufnością i dorosłą wiarą" (Erikson 2002). Jej odwrotnością jest odrzucenie roli, brak utożsamienia się z określonymi sposobami funkcjonowania, zasadami, wartościami. Ponadto dorosłość niesie za sobą możliwość bycia autorytetem, wzorem do naśladowania (Erikson, 2002). I słuchając opowieści seniorki o bliskich, pamiętających o niej, trudno nie domyślać się, jak ważną jest dla nich osobą: […] *zawsze mnie odwiedzają, muszą przyjechać i bardzo mnie to cieszy* [S2]. Ukoronowaniem dojrzałego życia staje się integralność jednostki w końcowej jego fazie, poczucie pełni historii życia i radość z jej „przejścia", mądrość, spełnienie, chęć bycia potrzebnym (Erikson 1997). Można zatem uznać, że

opisywane przez S.E. Hobfolla zasoby, przechowywane w jednostkach, pozwalają na ich mądre wykorzystanie w odpowiednich sytuacjach, służąc nie tylko jednostce, ale i tym, którzy pozostają w jej otoczeniu. Hobfoll (2006).

U innej z narratorek zaznacza się z kolei sentymentalne spojrzenie na minione dzieciństwo, które przypomina Proustowskie wspominanie przeszłości, gdy mówi: *Trudno nazwać, że to było szczęśliwe dzieciństwo, chyba po prostu udane. Ale pamiętam momenty, kiedy szło się do szkoły i wracało, w odświętnej, szkolnej sukience, którą zdejmowało się w domu, aby nie splamić i nie zabrudzić, pamiętam to ogromne zadowolenie* [S3]. I dalej: *Miałam dwóch braci, dużo jeździliśmy na koniach, pływaliśmy w stawie, który był bardzo duży. Kobiety z czworaków przy folwarku przychodziły do naszego gospodarstwa robić pranie* […] [S3]. Pojawia się w jej opowieści postać ojca, jego istotna rola: *Pamiętam, gdy jechał saniami w śniegu, były piękne kuligi, kiedy tylko pojawił się śnieg. Nikt tego na wsi nie robił dla dzieci. A mój tata zabierał nas tymi saniami po polach*… [S3]. I być może nie jest to nazbyt daleko idący wniosek, by w opowieści tej doszukiwać się udanej po latach relacji małżeńskiej: *To był mąż* […]. *Mądry i dobry, uczciwy, z dobrej rodziny. Umieliśmy być ze sobą razem, spędzać czas, podróżować. Urodziłam syna i wówczas byłam nadal zakochana w nim. To był dobry związek* [S3].

Trudne z kolei doświadczenia w sferze rodzinnej stały się udziałem innej z seniorek: *To nie był dobry czas, gdy mój syn urodził się* […]. *Mama była bardzo chora.* […] *Zmarła na raka, mając zaledwie pięćdziesiąt jeden lat* [S4]. Kobieta wspomina: *Miałam bardzo kochaną mamusię. Mam starszego brata i młodszą siostrę* [S4]. Inaczej natomiast wyglądały już relacje z ojcem: *Tata często uciekał od obowiązków.* […] *Miałam najlepszy kontakt z mamą. Tata miał siedemnaście lat, kiedy został wywieziony na Syberię i potem ponosił ogromne koszta zdrowotne. Nie miał z nami dobrego kontaktu, zabierał się i jechał na rybki, aby powalczyć ze swymi myślami i pobyć sam* [S4] i dalej: *Nie miałam dobrego kontaktu z ojcem, był zamknięty w sobie, mało mówił* [S4]. Bolesne koleje losu dotknęły jej także w dorosłym życiu: *Kiedy miałam trzydzieści sześć lat, mąż odszedł do młodszej kobiety, niewiele starszej od mojej córki* [S4], […] *nie dobraliśmy się z mężem kompletnie* [S4]. Zaraz pojawia się kolejny kryzys: […] *mój były mąż nie oddał córki*. […]. *Przeżyłam wówczas pierwsze załamanie nerwowe* [S4]. Utrata córki okazała się wieloletnim doświadczeniem: *Trwało to ponad dwa lata, nim sytuacja się nie wyjaśniła. I to był cios w samo serce! Zobaczyłam córkę dopiero po paru latach* [S4]. W konsekwencji: *Przeżyłam wówczas pierwsze załamanie nerwowe. Sąsiadka* […] *robiła mi zastrzyki z magnezu, które bardzo pomogły* [S4]. Trudne dzieje kobiet ze swej rodziny tłumaczy ona następująco: *Wszystkie byłyśmy nieszczęśliwe, kobiety – mama, ja, córka. To jest w nas, to się dziedziczy z pokolenia na pokolenie* [S4].

Zgoła inaczej rozpoczyna się opowieść mężczyzny: *Warunki wychowywania miałem cieplarniane. Miałem starszą siostrę i starszego brata* […]. *Ojciec jako żołnierz utrzymywał w domu dużą dyscyplinę* [S5]. Stan ów nie trwał jednak zbyt długo, nastąpiło bowiem rozbicie rodziny wskutek działań wojennych: *Ojciec był mobilizowany osobno, natomiast ja z mamą, siostrą i bratem jechaliśmy*

takim wagonem towarowym [S5], i dalej: *Mój tata został uwięziony przez Niemców w więzieniu przy ulicy Montelupich w czasie wojny. Lekarz niemiecki twierdził, że ma osiemdziesiąt pięć procent utraty zdrowia i musiał co tydzień stawiać się na komisji, aby pokazać, czy jeszcze żyje* [S5]. Jednocześnie mimo tych trudnych doświadczeń, miał poczucie bezpieczeństwa zapewnianego przez matkę, która […] *bardzo dbała* […] *o pożywienie, spanie* [S5]. Wojna to ostatecznie czas utraty matki: *W czasie wojny zachorowała* […] *na miażdżycę i zmarła w 1942 roku* [S5], i doświadczenie nieobecności ojca: *Straciłem mamę, ale ta strata matki została powetowana opieką moich dziadków, u których przebywałem w czasie okupacji* [S5]. Jako dorosły już człowiek zawiera związek małżeński i mówi: *Idealna żona. Pierwsza miłość moja. Po ślubie wyjechaliśmy do Nowego Sącza, do samodzielnego domu po moich dziadkach* […]. *Mieliśmy gdzie mieszkać, wtedy były ogromne problemy mieszkaniowe* [S5]. Zarysowane są tu zatem czynniki więzi oraz warunków bytowych.

Ostatnia z narratorek odwołuje się również do silnych relacji w rodzinie: *Miałam bardzo dobrych rodziców* [S6]. Opowiadając o sobie, nawiązuje jednocześnie do kontekstu wojennych losów rodziny: *W czasie okupacji nie było mojego tatusia, był w Niemczech, na przymusowych pracach. Wrócił po wojnie*. […], [S6]. Jej wspomnienia domu z okresu naznaczonego „wojennym scenariuszem" budzą ciepło, które wydaje się przenosić do założonej rodziny, gdzie zdecydowała się na prowadzenie domu przy wyjątkowo korzystnych warunkach: […] *dostaliśmy mieszkanie, dwa pokoje z kuchnią ze Stoczni. Mój mąż był inżynierem. Nie pracowałam*. […] *Prowadziłam przede wszystkim dom i zajmowałam się wychowaniem dzieci. Nie było potrzeby, abym pracowała, poza tym mąż nie pozwalał mi pracować. To było dla mnie wygodne i to był dobry czas dla rodziny* [S6], wspomina z uśmiechem.

Wpływ rówieśników

Wpływ środowiska rówieśniczego zaznaczył się szczególnie negatywnie w historii pierwszej z seniorek: *Źle wspominam czas na leczeniu, tam chodziłam do szkoły, ale miałam koleżanki, które mnie biły. Po którymś pobiciu zaczęłam się jąkać* [S1]. Mając na względzie okres adolescencji (Erikson 2002), dostrzegalny jest istotny wpływ dzieciństwa na rozwój relacji rówieśniczych: *Podczas ucieczek spałam u koleżanek, chodziłam do szkoły albo na wagary. Nauczyłam się palić i coraz rzadziej chodziłam do szkoły. Spałam czasem w lesie* [S1]. Dalszy scenariusz jest równie trudny: *Kiedy miałam osiemnaście lat, przyjechałam do Gdańska, ale nie miałam dowodu, tylko podrobiony, który dostałam od koleżanki. Zatrzymała mnie policja, koleżanka zeznała, że go ukradłam. Trzy lata spędziłam na Kurkowej, to był stan wojenny* [S1].

Erikson pisząc o okresie dorastania, określa go mianem tożsamości/rozproszenia tożsamości, kiedy znaczącymi stają się relacje z grupą rówieśniczą i zewnętrznymi wzorami przywódczymi. Wówczas następować winno rozpoczęcie

okresu adolescencji, ewolucja fizjologiczna i pierwsze „dorosłe" zadania. Integracja postrzegana jest tu jako proces formowania tożsamości ego. Tożsamość ego jest wynikiem powstałego wcześniej zaufania do siebie samego, ciągłości i wewnętrznej identyczności (Erikson, 2002). Okres adolescencji, nazywany przez Eriksona *moratorium*, jest psychospołeczną fazą pomiędzy dzieciństwem a dorosłością, między moralnością dziecka a etyką osoby dorosłej (Erikson, 1997, s. 274). Siłą witalną staje się tu wierność pojmowana jako zdolność do zaufania sobie w okresie samookreślenia oraz poszukiwania wartości społecznych i ideałów. Z kolei brak zaufania skutkuje przede wszystkim brakiem wiary we własne siły i odrzuceniem roli, niemożnością utożsamienia się z określonymi sposobami funkcjonowania (Erikson, 2002). Narratorka [S1] wydaje się być egzemplifikacją tego stanu rzeczy, gdy dochodzi do odrzucenia roli i poczucia zupełnej samotności oraz bezsilności, doprowadzających ją ostatecznie do reakcji ucieczkowych oraz wchodzenia w grupy ryzyka. Wspomniany zamęt tożsamościowy nie pozwala jej na autentyczne zaangażowanie, toteż pozostaje ona w sztywnej rezerwie i nie jest zdolna do nawiązania bliskości (Erikson 1972). Nierzadko nawiązuje ona sztampowe relacje z rówieśnikami i mężem czy z osobami przygodnie poznanymi, gdzie nie zaznaje ona możliwości realizacji siebie (Erikson 1972).

Zgoła inny scenariusz dojrzewania można znaleźć w opowieści innej z kobiet, która czerpie pokłady miłości i akceptacji z domu rodzicielskiego – i nie sposób nie odnieść owego faktu do koncepcji zachowania zasobów (Hobfoll 2006): *Miałam poczucie, że jestem szczęśliwa, o tym się nie mówiło, ale po prostu miałam takie poczucie* [S3], i dalej wspomina ojca: […] *były piękne kuligi, kiedy tylko pojawił się śnieg. Nikt tego na wsi nie robił dla dzieci. A mój tata zabierał nas tymi saniami po polach*… [S3]. Stąd też budowała poprawne i satysfakcjonujące relacje jako nastolatka, umiejąc dawać z siebie: *Nie potrafiłam zostawić kogoś, kto tej pomocy potrzebował*, ale i otrzymywać: *Moja polonistka wówczas zmotywowała klasę, aby odegrali dla mnie skecze i zabawy ze studniówki. Specjalnie dla mnie* [S3], kiedy wskutek choroby mamy nie mogła ona uczestniczyć w studniówce. Opieka nad mamą również przyczyniła się do jej szybszej dojrzałości i odpowiedzialności: *Tak po prostu trzeba było i już* [S3].

Wątek edukacyjny

Przechodząc do zagadnienia kształcenia, zauważyć można, jak ogromnym problemem było zdobywanie wykształcenia z powodu problemów rodzinnych: *Podczas ucieczek spałam u koleżanek, chodziłam do szkoły albo na wagary. Nauczyłam się palić i coraz rzadziej chodziłam do szkoły. Spałam czasem w lesie* [S1] oraz [S3]: *Niestety świadectwo szkolne nie było najlepsze, ponieważ moja mama wówczas zachorowała, kiedy byłam w szkole średniej*. Ważne znaczenie miały odległości szkół od miejsca zamieszkania: *Podczas nauki byłam w internacie prowadzonym przez siostry zakonne. To były ciężkie czasy, autobus podwoził mnie do miasteczka i potem trzeba było iść cztery kilometry* [S3]; *Musiałam bardzo*

wcześnie wstawać na autobus, potem tramwajem dojeżdżałam. Czasem i pieszo chodziłam do szkoły [S6]. Istotny okazywał się też wpływ działań wojennych: *W Krakowie zacząłem uczęszczać na tajne komplety prowadzone w prywatnych mieszkaniach przez inteligencję krakowską*. [...]. *Kiedy weszli Rosjanie do miasta, nauka została przerwana* [S5].

Tu także zauważam stosunek do edukacji dziecka, którego wysiłek był oczekiwany i nie podlegał dyskusji: *Byłam dobrą uczennicą, ale wtedy tego nie wiedziałam, nikt o tym nie mówił* […], *że jestem zdolna, to nie był temat* […]. *Ale sąsiadki rozmawiały o różnych sprawach, więc słyszałam* [S3]. Seniorka potrafiła wreszcie pogodzić swoje pasje z zawodem, który nie był być może jej wymarzonym: *Skończyłam szkołę ekonomiczną, ale marzyłam całe dzieciństwo o byciu nauczycielką. Ale kiedy dostałam się do szkoły handlowej, już nie mogłam się wycofać. Nie mam żalu o to, bo w pewien sposób kompensowałam to marzenie ucząc innych tego, czego nie umieli, pomagałam w lekcjach matematyki* [S3].

Miejsce zamieszkania, relacje społeczne

Istotnym wątkiem w opowieściach narracyjnych jest zagadnienie relacji społecznych oraz miejsca zamieszkania. *Mąż po jakimś czasie znalazł inną kobietę, dostaliśmy też eksmisję z mieszkania, bo mąż nie płacił za mieszkanie, bo stracił pracę, nadużywał alkohol* [S1]. Jej dalsze koleje były tragiczne: *Zostałam pozbawiona praw rodzicielskich, dzieci poszły razem do adopcji*. *Nie chciałam tego, ale nie miałam wyjścia. Nie miałam warunków, a mąż zmarł z powodu nadużywania alkoholu*. Pojawia się wreszcie światełko nadziei na jej drodze: *Kiedy mąż zmarł, miałam już opiekuna skierowanego do mnie przez sąd i już nie chciałam wychodzić za mąż. Dostałam mieszkanie przez sąd i nie pracowałam, bo z powodu epilepsji dostałam rentę* [S1]. Dzięki temu kobieta twierdzi: *Mam więcej spokoju, chodziłam na grupę wsparcia w Bizonie i wtedy przez Urząd Pracy, zostałam skierowana do Lokalnego Centrum Wsparcia w Gdańsku na staż* [S1].

U innych natomiast ważnym momentem staje się czas wojny: *W czasie wojny pracowałam na gospodarstwie u Niemca, dzięki czemu nie zostałam wywieziona. To była ciężka prac fizyczna* […], dalej: *Wiosną weszli Rosjanie. Zabrali wszystko, nawet kawałka chleba nie zostawili* [S1]. Inna z narratorek mówi z kolei: *To były trudne czasy.* […] *W Żabikowie był bardzo ciężki obóz pracy. Niemcy bili wszystkich, dzieci w szkole były bite przez niemieckie nauczycielki* [S6]. To wreszcie czas ogromnej deprywacji potrzeb podstawowych: *Panował wtedy ogromny głód. Pamiętam, jak głodna chodziłam spać* [S6] oraz zaburzonego poczucia bezpieczeństwa: *Atmosfera niepokoju i lęku towarzyszyła nam codziennie. Na podwórze przychodzili Niemcy i strzelali do kur. Przychodzili też do domu, zabrali pokój babci, w którym mieszkała mamusia* [S6]; *Atmosfera wojenna na bocznicy w Krakowie, kiedy ogłoszony był alarm przeciw bombowy była nieprzyjemna, bez przerwy tylko te syreny. Przeżywałem to jako dziecko bardzo mocno. Uciekaliśmy wtedy do schronu* [S5]. W jego pamięć mocno wpisały się działania wojenne:

Pamiętam wybuch wojny, byłem na uciekinierce z mamusią. […] *Cały inwentarz domowy ładowało się na wagony kolejowe, tzw. lory* [S5]. Być może te niełatwe doświadczenia, w powiązaniu ze wzorami wychowawczymi z domu rodzinnego, pozwoliły mu lepiej odnaleźć się w rzeczywistości powojennej: *Wstawałem o godzinie czwartej rano i wracałem o wpół do szóstej. Moja żona nie pracowała, ponieważ utrzymywałem w domu tradycje rodzinne* [S5].

Wpływ na losy kolejnej z rozmówczyń miały natomiast wydarzenia społeczno-polityczne: *Miałam drugie załamanie nerwowe po trudnych sytuacjach w pracy szkolnej – bo ja jestem taka, że chcę naprawiać świat, chcę walczyć o sprawiedliwość, denerwuje mnie chamstwo. Ale człowiek nic sam nie zwojuje, musi mieć jakieś zaplecze, oparcie. Byłam uczestniczką strajków* […] *za co przez pół roku potrącano mi pieniądze z pensji. Kiedy zaczęłam się przeciwstawiać mobbingowi w pracy, skończyło się utratą zdrowia i pobytem w szpitalu z powodu depresji* [S4]. Kobieta snuje opowieść dalej: *Moja historia została opisana w książce* [...]. *Tutaj, pod pseudonimem Doloris, wspominam o szykanowaniu mnie, poniżaniu przez dyrekcję szkoły. Byłam bliska zakończenia swego życia. Zostałam zmuszona do podpisania wypowiedzenia* […]. *Konsekwencje były ogromne, przeszłam załamanie nerwowe, przeszłam na rentę inwalidzką* […], *z której trudno było się utrzymać* [S4].

Swój żywot określam jako szczęśliwy

W wysłuchanych historiach narracyjnych odnajduję elementy zagadnienia *resilience*, których czynniki chroniące (Rutter 1987) obejmują pojawiające się w opowieściach cechy indywidualne, uwarunkowania rodzinne oraz uwarunkowania zewnętrzne. Wśród znaczących cech indywidualnych rozmówców dostrzegam m.in. samoocenę, pogodne usposobienie, wiarę, talenty czy towarzyskość. Sam tytuł tego podrozdziału został zaczerpnięty przeze mnie z wypowiedzi jednego z seniorów, którego prawdopodobnie niełatwe doświadczenia uczyniły zdolnym do postrzegania piękna życia. Ale i w innych opowieściach wybrzmiewa termin „szczęście" w kontekście własnej egzystencji. Odnajduję w tym uzasadnienie wspominanej już koncepcji zachowania zasobów S.E. Hobfoll. Wydaje się, że to zasoby pozwalają na uruchomienie sił jednostki w sytuacji trudnej, ale i niezwykłym pozostaje sam fakt możliwości powiększania ich (Hobfoll 2006).

Otwartość na pomoc innym pojawia się w opowieści jednej z nich: *Opiekuję się starszą babcią, która ma sto dwa lata. Pomoc tej starszej osobie daje mi dużo sił, że mam dla kogo żyć*. […] *cieszy mnie to, że mogę pomagać starszym osobom i że mam spokój* [S1]. U kolejnej natomiast znaczenie ma samodzielność, wiara we własne siły: *Potrafiłam sobie poradzić, ukończyłam kurs kelnerski i pracowałam* […], [S2]. Inna mówi z kolei: *To też moja walka, dbanie o zdrowie, gimnastyka, spacery* [S3], a dalej deklaruje, ukazując swoją ogromną determinację: *Nie będę kulała, powiedziałam lekarzom, dopóki dam radę nie poddać się bólowi. Miałam kule, na samym początku, ale kiedy usłyszałam od ortopedy, że to nie do*

wyleczenia, ale mogę chodzić sześć kilometrów dziennie i nie jeść, ale tylko się odżywiać. To zaczęłam. I chodzę" [S3]. Widzenie swej siły obecne jest wreszcie u następnej narratorki: *Umiem wypowiedzieć własne zdanie i przeciwstawić się, jeśli widzę taką konieczność, i to chyba też moja siła w mojej wrażliwości jednocześnie* [S4] oraz: […] *my mamy energię po prababce* [S4].

W opowieściach rozmówców dostrzegam również elementy samowiedzy oraz pozytywnej samooceny: *Jestem osobą sumienną i dokładną, potrafię pracować z zaangażowaniem i pasją i to też jest moją siłą* [S4]; *Jestem pogodna, cieszę w codziennym życiu* [S6]; *Nie chcę nigdy niczyjej krzywdy, może to doceniała, moją niekonfliktowość i łagodność* [S6].

W narracjach pojawiają się wreszcie pasje seniorów: *Uwielbiam teatr i operetki. Chodziliśmy często do teatru do Opery Leśnej* [S2]; *Byłem bardzo związany z Beskidem Nowosądeckim, kochałem chodzić po górach* [S5] oraz wiara będąca silnym czynnikiem chroniącym: *To jest dar od Boga, że postawił mi tyle dobrych osób na drodze, lekarzy, którzy wspierali mnie i leczyli* [S3]; *To była Opatrzność Boża, Mama czuwa nade mną* [S4].

Obok zainteresowań pojawia się także wątek realizowania własnych celów i planów życiowych: *W 1956 roku ukończyłem Politechnikę Śląską. Wstawałem o godzinie czwartej rano i wracałem o wpół do szóstej. Moja żona nie pracowała, ponieważ utrzymywałem w domu tradycje rodzinne, moja mama nie pracowała, była służąca i ordynans. To mężczyzna pracował na rodzinę i utrzymywał ją* [S5].

Z kolei czynniki rodzinne, takie jak spójność rodziny, bliskie relacje, ciepło, dobra sytuacja materialna, pojawiają się w wielu wypowiedziach: *Mam wspaniałą rodzinę, troszczą się o mnie, czasem wręcz nie chcę powiedzieć, że gorzej się czuję, aby nie martwili się o mnie, ale oni czuwają. I ja to czuję. Jest zaopiekowana* [S2]; *Lubię żyć, bardzo kocham moje prawnuki, dzieci* [S2]. Kolejna twierdzi: *To był mąż z rozsądku. Mądry i dobry, uczciwy, z dobrej rodziny. Umieliśmy być ze sobą razem, spędzać czas, podróżować. Urodziłam syna i wówczas byłam nadal zakochana w nim. To był dobry związek* [S3]. Inna wyznaje: *Gdyby nie syn, nie dałabym rady* [S4]. Znaczenie atmosfery rodzinnej podkreśla senior: […] *los mojej rodziny, moich bliskich toczył się w sposób bezkonfliktowy, w atmosferze pełnej sympatii* [S5]. O swojej zaś żonie mówi: *Idealna żona. Pierwsza miłość moja* [S5]. Cechuje go optymizm: *Swój żywot określam jako szczęśliwy* [S5]. Rolę relacji rodzinnych widzi też inna narratorka: *Moja rodzina i miłość w naszej rodzinie daje mi siłę* [S6]. Również kobieta, która doświadczyła trudnej relacji z mężem, potrafi dostrzec jego dobre strony: *Mój mąż był zdolny, malował na szkle i porcelanie, prowadząc prywatny warsztat. Potrafił znaleźć język z ludźmi na stanowiskach* […]. *Tworzył projekty racjonalizatorskie w Rafinerii, które przyniosły zyski jemu i zakładowi* [S4]. Warunki lokalowo-bytowe również mają niebagatelne znaczenie i pojawiają się w kolejnej narracji: […] *dostaliśmy mieszkanie dwa pokoje z kuchnią ze Stoczni* [S6]. Inny mężczyzna [S5] wspomina także o mieszkaniu, jakie dostał po dziadkach. *Prowadziłam przede wszystkim dom i zajmowałam się*

wychowaniem dzieci. Nie było potrzeby, abym pracowała, poza tym, mąż nie pozwalał mi pracować. […] *to był dobry czas dla rodziny*, mówi [S6]. Czynnik relacji emocjonalnych to także znaczący element chroniący: *Moja teściowa mnie lubiła. Nie chcę nigdy niczyjej krzywdy, może to doceniała, moją niekonfliktowość i łagodność. Moja rodzina i miłość w naszej rodzinie daje mi siłę* [S6]. Podobnie istotne są czynniki zewnętrzne, obecne w historiach seniorów, jak bliskość przyjaciół, sąsiadów, na co zwraca uwagę jedna z narratorek, mówiąc o mężu: *Był bardzo lubiany, miał mnóstwo przyjaciół* [S2]. Inna podkreśla więzi rodzinne oraz kontakty społeczne: *Mieszkał u mnie wówczas mój starszy brat. Chodziliśmy razem na zabawy, a niedzielę do restauracji Polonia. Kasjerka w zakładzie pracy* […] *dała mi wiele cennych lekcji życia* [S3]. Znaczenie relacji społecznych uwidacznia się też w historii seniorki, mówiącej: *Sąsiadka* […] *robiła mi zastrzyki z magnezu, które bardzo pomogły* [S4]. Nawiązuje ona jednocześnie do szeregu swych ról zawodowych: *Pełniłam sześć funkcji w szkole: byłam sekretarzem – kierownikiem administracyjnym, kadrową, księgową, kasjerką, sekretarką w jednym i dawałam radę* [S4].

Wyzwania pedagogiczne

Wysłuchane relacje są źródłem wiedzy o życiu drugiego człowieka, zwłaszcza zaś jego szczególnie trudnych momentów i sytuacji granicznych. Nie kończą się jednak nigdy porażką czy zniechęceniem ich autorów, którzy mimo niezwykle silnych przeżyć, nie zrezygnowali z chęci do życia, nie zbudowali również negatywnego obrazu o świecie. Te niesamowite losy drugiego wzbudzają we mnie ogromny szacunek, ale i ukierunkowują w stronę poszukiwania odpowiedzi, co staje się ich siłą do życia? Powyższe historie dowodzą, jak istotne okazały się w nich czynniki chroniące – zarówno te związane z indywidualnymi predyspozycjami, jak i te społeczne – w radzeniu sobie w trudnych momentach życia. Według ujęcia psychodynamicznego, za sposób reagowania na stres odpowiadają zaburzenia w relacjach i sposoby rozwiązywania konfliktów wewnętrznych i interpersonalnych wyniesione z dzieciństwa. Z kolei według psychologii humanistycznej, umiejętności reagowania w sytuacjach trudnych w konstruktywny sposób wynikają ze stopnia zaspokojenia potrzeb z dzieciństwa, szczególnie zaś z potrzeb bezpieczeństwa (Oleś 2011). K.R. Parkes mówi, o stosowaniu adaptacyjnych strategii radzenia sobie i pewnej giętkości adaptacyjnej (Parkes 1986), zaś S.E. Hobfoll, o możliwości powiększania zasobów i racjonalnego korzystania z nich (Hobfoll 2006). Konkludując, Piotr Oleś określa ową właściwość językiem psychologii *ego* – prężnością (*resiliency*). Co więcej, uważa on, iż czynniki związane z prawidłowym rozwojem w warunkach trudnych, występujące w przypadku dzieci, są równie istotne w odniesieniu do dorosłych. Ryzykuje on tezą, że czynniki te służą zdrowiu i adaptacyjnemu radzeniu sobie (Oleś, 2011). Lidia Cierpiałkowska wśród czynników wymienia: kompetencje społeczne, umiejętność rozwiązywania

problemów, autonomię, świadomość celowości i sensowności działań, nastawienie na realizację celów osobistych i ambicja (np. nauka), zainteresowania i wyobraźnię, pozytywne emocje oraz poczucie koherencji (Cierpiałkowska 2007).

Jako pedagog dostrzegam tu ogromne pole do zagospodarowania w ukierunkowaniu procesów wychowawczych w osiąganiu stanu *resilence*. Przede wszystkim zaś rola edukacji propagującej świadomość wychowawczą, budowaniu mądrych relacji rodzice – dzieci i wspieraniu rodziny w jej kryzysach. Istotnym jest także powiązanie środowiska domu ze szkołą. Pomocnymi są na pewno doświadczenia personalizmu i pedagogiki krytycznej odczytywanej jako niezgoda na zastaną rzeczywistość (Kwieciński, Śliwerski 2003). Kieruję ponadto uwagę ku takiemu rozumieniu pedagogiki, która z jednej strony wprowadza i przysposabia do społeczeństwa i kultury, z drugiej zaś – pełni funkcję emancypacyjną, pozwalającą na samodzielne i niezależne konstruowanie tożsamości. Inspirującą wydaje się na pewno psychologia humanistyczna Abrahama Maslowa, podkreślająca samorealizację jednostki (Maslow 1990), oraz Victora E. Frankla, postulującego *wychowanie do odpowiedzialności* (Frankl 1978); psychologia indywidualna Alfreda Adlera, mówiąca o poczuciu więzi społecznej (Adler 1986), oraz psychologia radykalnego humanizmu Ericha Fromma, skupiona m.in. wokół możliwości rozwojowych człowieka oraz produktywnej pracy (Fromm 1999). Podejścia te silnie podkreślają rozwój osobowości i procesy tożsamościowe człowieka. Sądzę, że nieustanne sięganie do dorobku myśli pedagogicznej może wesprzeć krytyczne podejście do wychowania i relacji społecznych, budowania potencjału człowieka, i jego pełnego wykorzystywania w momentach braku poczucia stabilności psychospołecznej.

Poszukując możliwych działań wspomagających, konkretnie ukierunkowanych na pomoc praktyczną, nie sposób jedynie nie nadmienić opinii Borisa Cyrulnika, który wsparcia doszukuje się w roli jawnego i ukrytego opiekuna w rezyliencji (Cyrulnik, 2015, s. 124–125). O ile pierwszy jest osobą wyposażoną w kwalifikacje psychologa, psychoterapeuty, nauczyciela czy duchownego, o tyle drugi, mimo braku posiadanych dyplomów i nierzadko wywodzący się z grona rodzinnego czy przyjacielskiego, staje się pomocą w „przepracowaniu" traumy. Sądzę, że to znakomita wskazówka dla nas, nauczycieli, pedagogów i wychowawców, zarówno do pracy dydaktycznej (jak przygotowywać się do pełnienia funkcji opiekuna), jak i do praktycznej (jak mądrze być opiekunem).

Bibliografia

1. Adler A. (1986). *Sens życia*. Warszawa: PWN.
2. Borucka A., Pisarska A. (2012). *Koncepcja resilience – czyli jak można pomóc dzieciom i młodzieży z grup podwyższonego ryzyka*. W: *Nowe wyzwania w wychowaniu i profilaktyce*, materiały konferencyjne. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
3. Cierpiałkowska L. (2007). Dzieci alkoholików w perspektywie rozwojowego modelu podatności i odporności na zaburzenia psychiczne. *Czasopismo Psychologiczne*, nr 13.
4. Crai A.O., Bond L., Burns J.M., Vella-Brodrick D.S., Sawyer S.M. (2003). Adolescent resilience: a concept analysis. *Journal of Adolescence*, vol. 26.

5. Cyrulnik B. (2015). Opiekunowie w rezyliencji. *Studia Poradoznawcze/Counsellogy*, Vol. 4.
6. Demetrio D. (2000). *Autobiografia. Terapeutyczny wymiar pisania o sobie*. Kraków: Impuls.
7. Dominicè P. (2006). *Uczyć się z życia. Biografia edukacyjna w biografii dorosłych*. Łódź: Wydawnictwo WSHE.
8. Erikson E.H. (1972). *Adolescence et crise. La quête de l'identitè*. France: Flammarion.
9. Erikson E.H. (2002). *Dopełniony cykl życia*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
10. Erikson E.H. (1997). *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
11. Frankl V.E. (1978). *Psychoterapia dla każdego*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
12. Fromm E. (1999). *Niech się stanie człowiek*, Warszawa – Wrocław: PWN.
13. Giddens G. (2002). *Nowoczesność i tożsamość*. Warszawa: PWN.
14. Hobfoll S.E. (2006). *Stres, kultura i społeczeństwo*. Gdańsk: GWP.
15. Jagielska G. (2014). *Anioły jedzą trzy razy dziennie. 147 dni w psychiatryku*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
16. Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.). (2003). *Pedagogika*. Warszawa: PWN.
17. Maslow A.H. (1990). *Motywacja i osobowość*, Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
18. Mendel M. (2007). *Społeczeństwo i rytuał. Heterotopia bezdomności*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
19. Oleś P. (2011). *Psychologia człowieka dorosłego*. Warszawa: PWN.
20. Ogińska-Bulik N., Jurczyński Z. (2011). Prężność u dzieci i młodzieży: charakterystyka i pomiar – Polska skala SPP 18. *Polskie Forum Psychologiczne*, Vol. 1, 16.
21. Parkes K.R. (1986), Coping in stessful episodes: The role of individual differences, environmental factors, and situational characteristics. *Journal of Personality and Social Psychology,* Vol. 51.
22. Rutter M. (1987). Psychosocial Resilience and Protective Mechanisms. *Orthopsychiatry*. Vol. 57(3), s. 316–331.
23. Skibińska E.M. (2006). *Mikroświaty kobiet. Relacje autobiograficzne*. Warszawa: Wydawnictwo ITE – PIB.
24. Straś-Romanowska M. (2005). Zmiana pozycji narracyjnej podmiotu jako przejaw jego rozwoju. Analiza biograficzna wybranych postaci literackich. W: E. Chmielnicka-Kuter, M. Puchalska-Wasyl (red.), (2005). *Polifonia osobowości*. Lublin: Wydawnictwo KUL.

The experience of resilience in narrative biography in Daily Care Home in Gdansk

Keywords: *resilience*, narrative biography, senior, individual conditioning, social and culture conditioning.

Abstract: The narratives included in this article were collected within the framework of the project „We Support Senior Citizens in the Local Environment – Culture as an Element of the Identity of the Elderly", implemented in the Daily Care Home of the Local Support Center in Gdansk in 2016. They are the result of the author's personal observations of seniors being in need of telling their past, sharing it, and at the same time sorting it out, and reconciling themselves with the difficult moments in their lives. There is also a need for reflection on one's past, which gives power and strength to go on in life. In other words, who and/or what makes you want to live and

even enjoy life? What is *resilience* in my life? Remaining impressed by the power of their stories, the stories of people who in the moments of difficulty and pain were able to say: 'I want to live', and asking them to reflect on the past, I have come to realise what it is that determines the sources to keep the *resilience* described below and the ability to regenerate.

Dane do korespondencji:
dr Agnieszka Bzymek
Ateneum – Szkoła Wyższa w Gdańsku
Wydział Studiów Edukacyjnych
a.bzymek@ateneum.edu.pl

Edukacja Dorosłych 2018, nr 2 ISSN 1230-929 X

Monika Sulik
ORCID 0000-0003-0000-5744

KOLORYTY KOBIECEJ TOŻSAMOŚCI – REFLEKSJE ANDRAGOGICZNO-BIOGRAFICZNE

Słowa kluczowe: kobiecość, tożsamość, andragogika, biografia, kolor

Streszczenie: Autorka posługując się tropami odnalezionymi w literaturze o charakterze biograficznym, ale również w oparciu o zebrany materiały badawczy, na który składa się 75 pisemnych wypowiedzi studentek pedagogiki, podjęła próbę ukazania kolorytów kobiecej tożsamości. Nie chodzi tu jednak o stworzenie ujednoliconego obrazu czy portretu kobiety, lecz o odkrywanie różnorakich barw i metaforycznych odcieni, które składają się na ten obraz, z świadomością, że przecież każdy przeżywa siebie zupełnie inaczej, buduje inaczej, bo jest kimś innym.

Chciałbym nieustannie pokazywać z zachwytem
cudowną barwność świata i zarazem przypominać,
że zasadza się ona na jedności
H. Hesse

Wprowadzenie

Jednym z głównych zadań, w obliczu którego staje człowiek dorosły, a które związane jest z pogłębianiem samoświadomości, jest poszukiwanie swojej tożsamości. Według Zygmunta Baumana, „tożsamość jawi się nam raczej jako coś, co należy wytworzyć, a nie odkryć, jako przedmiot naszych wysiłków, cel, do którego należy dojść, jako coś co musimy dopiero sklecić z części lub wybrać z dostępnych całości, a potem o to walczyć i chronić" (Bauman 2007, s. 18). Poszukiwanie swej tożsamości staje się zadaniem, które wymaga ciągłego wysiłku, skłania do tego, „by własny kształt uczynić obiektem swej troski, by rozpoznawać siebie na nowo" (Malicka 1996, s. 28). Krzysztof Jurek pisze, iż poszukiwanie odpowiedzi na pytanie: „kim jestem?", może odbywać się również przez kolor. Już w toku socjalizacji pierwotnej, osoby znaczące, np. rodzic, budują tożsamość dziecka, początkowo wyraźnie określając tożsamość płciową. Widok małego dziecka ubranego na różowo budzi w nas od razu pewność, że jest to dziewczynka. Z kolei chłopcy zaczynają spostrzegać i uczyć się, że ten kolor jest dziewczęcy i nie jest dla nich. Kolor wpływa na odbiorcę w sposób bezpośredni, poprzez wzbudzenie określonych reakcji fizjologicznych, oraz

pośrednio, poprzez skojarzenia i symbolikę. Erving Goffman przyrównał interakcje międzyludzkie do wzajemnych oddziaływań aktorów na scenie. Człowiek kontroluje swoje zachowania, aby wywoływać u publiczności określone wrażenia, odczucia, a mają mu w tym pomóc rekwizyty (ubranie, jego kolor, ciało, zagospodarowanie przestrzeni) (Jurek 2014, s. 59).

Związek koloru z tożsamością człowieka zdaje się być oczywisty i niekwestionowany, bowiem od najstarszych dziejów kolor odgrywał istotną rolę w wielu społeczeństwach. Już w średniowieczu przepisy regulowały dobór kolorów, uzależniony od zajmowanej pozycji w hierarchii społecznej. W literaturze podkreśla się, że wybór koloru wiąże się nie tylko z naszą tożsamością, ale też wyraża nasze potrzeby, motywacje i pragnienia. Co więcej, współczesne badania potwierdzają wpływ koloru na psychikę człowieka. Barwy i kolory kształtują nasze życie, wręcz umożliwiają percepcję otaczającej nas rzeczywistości. Kolor stanowi tego rodzaju medium, które oddziałuje, jeśli nie na ludzką świadomość, to na podświadomość, a w konsekwencji na ludzkie działanie. Wspomniany Krzysztof Jurek zaznacza, że: „Tożsamość nie jest stałą wewnętrzną strukturą, ale podlega ciągłej redefinicji, jest zjawiskiem stale negocjowanym i dynamicznym. Człowiek staje się «kimś innym» w zależności od sytuacji społecznej, w której się znajduje, co związane jest bezpośrednio z odgrywaniem ról społecznych […]. Bardzo trafnie opisuje to Judith Williamson, pisząc, że „grzebiąc rano w szafie, nie stoję jedynie przed wyborem, co na siebie włożyć. […] ludzie będą przez cały dzień różnie na mnie patrzeć, zależnie od tego, co mam na sobie, będę konkretnym typem kobiety, z jedną konkretną tożsamością, która wyklucza inne" (Jurek 2014, s. 60).

Karolina Grabowska-Garczyńska, na podstawie badań przeprowadzonych wśród studentów, wysuwa tezę, że wybór koloru dokonywany jest w odniesieniu do osobowości konkretnego człowieka. Autorka pisze, że kolor „odzwierciedla jego problemy, przeżycia, stan ducha (jedne barwy mnie uspokajają, inne nie, są kolory, w których dobrze się czuję, w zależności od humoru, danego dnia ubieram się w dany kolor, to kolory mojej osobowości). […] Kolor ma uwodzić, wyzwalać określone emocje. W perspektywie socjobiologicznej ten aspekt może być analizowany jako znaczący przy doborze partnera i odgrywać rolę (w pewnym okresie życia) przy konstruowaniu tożsamości" (za Jurek 2014, s. 62).

W literaturze odnajdujemy wiele odniesień zarówno teoretycznych, jak i badawczych wskazujących na związek kolorów z tożsamością. Interesujące badania przeprowadziła Paulina Mucha, ukazując między innymi, że preferencje kolorystyczne oraz konotacje związane z symboliką kolorów są zdeterminowane płciowo (Mucha 2014). Popularnością cieszy się także metoda badania swoich preferencji kolorystycznych, jaką jest analiza SICA (Self Image Color Analysis), czyli analiza własnego wizerunku przy pomocy kolorów. Jej głównym zadaniem jest przedstawienie autoportretu powstałego z intuicji, z pamięci. Test składa się z wielu pytań typu, jaki kolor reprezentuje twoją osobę? Jaki kolor wywołuje uczucie ciepła/zimna? Autorka jest przekonana, że odpowiedzi udzielane przez

pryzmat kolorów pozwalają na odkrywanie własnych potrzeb zawodowych, wyznaczanie celów, jakie kolory stosować w domu, by czuć się szczęśliwym i zadowolonym z życia.

Trzeba również wspomnieć, iż wiele badań psychologicznych i psychiatrycznych przyczyniło się do rozwoju nowej formy terapii, określanej jako chromoterapia, w której kolor używany jest jako droga do umożliwienia pacjentowi wyzdrowienia lub wyrażenia własnych emocji. Szczególne miejsce w psychologii koloru zajmują osiągnięcia szwajcarskiego psychologa, Maxa Lüschera, który w latach 40. ubiegłego stulecia stworzył test mający ujawnić psychologiczny system człowieka przy pomocy barw. Test zyskał wielką popularność, jest szeroko stasowany w najróżniejszych dziedzinach życia: w terapii medycznej, poradnictwie, w badaniach kulturowych czy w procesie rekrutacji pracowników (Jurek 2014).

Kobieca tożsamość a kolor

Wraz z rozwojem refleksji feministyczno-feminologicznej w literaturze często pojawiają się pytania o kształt kobiecej tożsamości. Ważny głos w tej kwestii zabrała Anna Titkow, podejmując na podstawie badań głęboką analizę przemian kobiecej tożsamości na przestrzeni dziejów oraz ukazując znaczenie czynników społeczno-kulturowych dla definiowania kobiecości. Autorka zaznacza, że „pytanie o kobiecą tożsamość to pytanie o społeczną i kulturowo kształtowaną strukturę ich odczuć, wartości, przedstawień (reprezentacji) odnoszących się do nich samych" (Titkow 2007, s. 9). Agnieszka Majewska-Kafarowska również zaznacza, że tożsamość współczesnej kobiety determinowana jest w znacznym stopniu przez wzorce kulturowe, szczególnie te przekazywane w mediach. Co więcej, to właśnie przekaz medialny jest dzisiaj jednym z najpotężniejszych i niekwestionowanych nośników informacji kulturowych na temat kobiecości i męskości (Majewska-Kafarowska 2010, s. 45).

Pytanie o to, czym jest kobiecość, wydaje się być łatwe i oczywiste tylko do momentu, gdy próbujemy sformułować odpowiedź. „Czy szukać jej w naturze czy w kulturze? W fizjologii się objawia czy w psychice? Materią jest czy duchem? Harmonią ciała czy chaosem pożądań? Głęboką wiedzą czy płytkim pozorem? Intuicją przekraczającą granice czy ograniczającym myślenie stereotypem? Dobrem czy przekleństwem?"[1]. Izolda Kiec proponuje, by „źródeł kobiecej tożsamości poszukiwać w przestrzeni nie podlegającej racjonalnemu uporządkowaniu codzienności, w sferze pozarozumowej intuicji i niejednoznacznej metafory" (Kiec 2013, s. 11).

Można również spojrzeć na kobietę i jej tożsamość z perspektywy, którą proponuje Małgorzata Bogunia-Borowska, porównując badanie różnych aspektów

[1] http://www.mhk.katowice.pl/index.php?option=com_content&view=article=234&Itemid=130, (dostęp 10.03.2018).

życia codziennego do malarstwa impresjonistycznego, w którym pociągnięcia pędzla i farby nałożone na płótno, oglądane z bliska, tworzą mieszaninę barw i kolorów, a nie żaden całościowy obraz. Niezbędne wydaje się dokonywanie kompilacji i komparastyki pojedynczych pociągnięć pędzla, które to dopiero widziane z odpowiedniej, całościowej perspektywy, pozwolą dojrzeć pełen obraz (Bogunia-Borowska 2009, s. 8). Bliski takiemu spojrzeniu jest głos Katarzyny Maliszewskiej, która prowadząc andragogiczne rozważania dotyczące wariantów w obrazowaniu ponowoczesnej kobiecości, pisze o kulturowej wędrówce po śladach oraz o narracyjnym kolażu, w których technika cytowania i zestawiania nie uznaje różnic ani granic między literaturą a rzeczywistością, sztuką oraz życiem, pomiędzy światem a tekstem. Kolaż z każdą dziedziną nawiązuje dialog i każdą z nich zmusza do podjęcia dialogu, do rozpoznania siebie na nowo (Maliszewska 2014, s. 188). Refleksja ta z pewnością inspiruje do wykorzystania koloru w zobrazowaniu kobiecej tożsamości, jednym bowiem z najważniejszych elementów obrazu oraz ważną częścią każdej kompozycji jest kolor. Kolor również w określony sposób pobudza naszą percepcję zmysłową, co więcej, wiedza o kolorach przez wieki używana była do przywracania równowagi i harmonii w organizmie człowieka (Moczia, Godawa 2009, s. 99). Wyrażając siebie samego i swoją codzienność przez kolor, mamy szansę określić intensywność, skalę i ton swoich doznań, przeżyć i emocji, ale przede wszystkim określamy samych siebie i to jak przeżywamy siebie w świecie, w otaczającej rzeczywistości[2].

Podjęte refleksje znajdują swój wymiar również w pracach studentek zrealizowanych w ramach projektu „Biograficzna mapa życia". Pośród projektów mających obrazować osobistą mapę życia znalazło się wiele prac, w których właśnie kolor jest tym zasadniczym i głównym środkiem wyrazu. Projekty te są wymowne i sugestywne, a kolory nie tylko nasycają treść pracy, lecz bardzo często są jej trzonem. W prologu jednej z prac, zatytułowanej *Moje życie jak paleta barw*, czytamy:

Mówią, że życie ma tyle kolorów, ile potrafimy w nim dostrzec. Jestem w posiadaniu palety kolorów. Dysponuję wieloma kolorami świata. Mam też swój zwój papieru, na którym pędzlem kreślę etapy swojego życia. Staram się wybierać barwy jasne, ciepłe i czyste. Niestety, czasami świadomie lub nieświadomie sięgam lub zostaje mi przez kogoś podsunięta ciemna lub zimna barwa. Próbuję wtedy przekształcić nieodpowiedni, ciemny kolor na jaśniejszy. Mimo, że zawsze pozostaje ślad źle dobranego koloru, staram się zharmonizować tło, a także wyciągnąć konsekwencje i zapamiętać na przyszłość, co zostało źle zrobione, zinterpretowane, by nie popełnić błędu drugi raz.

Przedstawiony fragment pracy jest przykładem na to, jak znaczącą formą wyrazu może być kolor i metafora. Co więcej, kolor bardzo często pełni funkcję

[2] Warto zwrócić uwagę na publikację, w której kolor i barwę traktuje się jako metaforyczne, ale i wyjątkowo sugestywne ujęcie rzeczy, czego przykładem jest np. publikacja Małgorzaty Bogunii-Borowskiej pt. „Barwy codzienności". Warszawa 2009.

metafory, bowiem użycie odpowiedniej barwy w opisie siebie (w sensie dosłownym, ale i metaforycznym) pozwala na ukazanie tego, co czasami tak trudne do wypowiedzenia, a co wyczuwalne jest intuicyjnie i związane z przeżywaniem siebie i świata. Zbyszko Melosik, opisując dyskursy kobiecości, między innymi wyróżnił dyskurs szarej codzienności – gdzie podkreślił, że kobiecość w Polsce sprowadza się do idei dobrej matki, żony i gospodyni domowej. Dom, macierzyństwo, wychowanie dzieci, gotowanie – to pojęcia, które w tym dyskursie pojawiały się najczęściej (Melosik 1996, s. 192). Szarość stereotypowo kojarzona jest ze smutkiem, ciężarem, trudem, zwykłością i wręcz gaśnięciem. Jest uznawana za kolor nudny, bez wyrazu, wręcz mówi się, że to kolor wszystkich nieśmiałych, którzy nie chcą za bardzo zwracać na siebie uwagi. Katarzyna Maliszewska w swych poszukiwaniach związanych z kobiecą tożsamością przypomina, iż o szarości pisze również Agnieszka Osiecka, mając na myśli zjawisko czynienia z bólu i cierpienia filozofii codziennej. „Przepełniona bólem ponowoczesna kobieta staje przed decyzją podjęcia bezpiecznego życia bez pragnień, bez troski o siebie i nabywanie nowego rodzaju przeżyć. „Tkwić w szarej sukience […]. Taki jest mój program" (Osiecka, 1981, s. 17). Tymczasem studiując informacje na temat szarości, dowiadujemy się, że „nasycenie barwy, czyli jej intensywność, można kontrolować właśnie za pomocą koloru szarego dodawanego do poszczególnych odcieni. Mała ilość szarego w odcieniu – na przykład 100% czerwieni z dodatkiem 5% szarości – daje wyższy stopień nasycenia barwy" (Drew, Meyer 2014, s. 310). A zatem dzięki szarości możemy podkreślić swój indywidualizm i nasycić swój portret we właściwych proporcjach. Wydaje się więc, że metaforyczna szarość to smutki i trudności, dzięki którym tak naprawdę możemy doświadczać pełni swojej egzystencji. To może tłumaczyć również przywiązanie do tego koloru nie tylko osób nieśmiałych i chcących pozostać w cieniu, ale również tych odważnych, charakternych, unikających dosłowności, którzy wyrażają siebie z pewną dozą tajemniczości. Szymon Majewski opisując swoją żonę pisze: „W studnię szarości wpadła chyba z dziesięć lat temu. Nie wiem co ją zainspirowało, ale wiem, że nie jest w stanie wziąć rozwodu z tym kolorem […]. Inne kolory nie istnieją. Szary wypełnia całe jej życie" (Majewski 2014, s. 200).

Pisząc o kobiecej tożsamości w kontekście barw, jakimi się ona objawia, trzeba zaznaczyć, że w literaturze odnajdujemy wiele sugestywnych tropów. Jedna z najbardziej dramatycznych baśni przytaczanych przez Clarissę Pinkolę Estes, pt. „Czerwone trzewiczki", o dziewczynie pozbawionej instynktu i zmierzającej fałszywą drogą, jest dedykowana kobietom osadzonym w nie swoich rolach, w uszytych na inną miarę sukienkach, w cóż że wytwornych, oryginalnych, modnych, bardzo drogich albo budzących zazdrość czerwonych bucikach, skoro „są niewygodne, nie w moim stylu, ranią stopy i nie pasują do mojej tonącej w smutku duszy, do mojej ulubionej – szarej sukienki? Czerwone buciki to znak uwięzienia w konwencji, ale także symbolicznej utraty stóp – podpory

egzystencji, właściwej postawy, umiejętności rozważnego stawiania kroków" (Kiec 2013, s. 13). Autorka pisze: „Przypatrzcie się swoim bucikom i dziękujcie Bogu, że są takie zwyczajne, bo trzeba być w życiu bardzo ostrożnym, jeśli się ma buty za bardzo czerwone (Kiec 2013, s. 13). I słowa, które odnajdujemy w biografii Heleny Rubinstein, autorstwa Michele Fitoussi: „Dajcie kobiecie parę butów, w której dobrze się poczuje, a pójdzie zdobywać świat" (Fitoussi 2012, s. 9). Tak więc wyruszając w podróż ku odkrywaniu swojej tożsamości, warto pamiętać, iż kolor metaforycznych „bucików" ma również znaczenie.

Znaczenie barwy w kontekście odkrywania czy redefiniowania tożsamości ukazuje także Ula Ryciak, nawiązując do biografii Agnieszki Osieckiej. A oto ów fragment: „Saska Kępa. Dziewiąty października 1996, dzień urodzin Agnieszki. Krystyna Janda w drodze na Dąbrowiecką zatrzymuje się w sklepie z kapeluszami. Czerwony! Ten najbardziej rzuca się w oczy. Na pewno oczarowałby Agnieszkę. Ale gdzie ona w nim pójdzie? Do czego pasuje? Nie, no chyba już nie w tym wieku…Janda prosi o brązowy. Ogląda. Mierzy. Klasa! Kupuje. Agnieszka otwiera drzwi. Jest podekscytowana. Rozpakowuje prezent. Oczy lekko jej gasną. Ofiarodawczyni stoi zmieszana jakby czuła, że to był błąd. Nie czas na brąz, gdy w duszy wciąż żarzy się czerwień" (Ryciak 2015, s. 16).

Gdy poszukuje się w literaturze tropów ukazujących związek kobiecej tożsamości z kolorem, w sposób bardzo wyrazisty uwidaczniają się dwie różne techniki czy sposoby metaforycznego obrazowania, malowania, czyli wyrażania kobiecości. Techniki te pozwalają wyrazić kobietom siebie i swoją tożsamość. Myślę, że mogą one stać się inspiracją do osobistych poszukiwań tożsamościowych. Pierwszy z nich można określić jako **kobiecość malowaną słowami – „pędzlami".** Egzemplifikacją jest tutaj portret stworzony przez kobietę, której istnienie również zaznaczyło się bardzo mocnymi barwami w historiografii kobiecej. Mowa o Virginii Wolf. Autorka w utworze „Fale" namalowała nie tylko otaczającą rzeczywistość, ale też dała wyraz swym tożsamościowym poszukiwaniom. Utwór ten jest dowodem bezprecedensowej wrażliwości poetyckiej i malarskiej pisarki, która posługuje się imponująco bogatą paletą barw, a dokładnie zestawem słów – pędzli. Słowniczek kolorów całej powieści zawiera aż 69 typów i 507 okazów kolorów. Czytanie i tłumaczenie dzieł Virginii Woolf wiąże się przede wszystkim z widzeniem. Autorka słowami wyraża nasycenie i barwę uczuć, emocji i wrażeń. Kolor staje się tutaj środkiem osobistego wyrazu (Obrączka 2011, s. 174).

Drugi sposób wyrażania tożsamości kobiecej przy pomocy koloru można określić jako **kobiecość malowana pędzlem.** Przykładem jest portrecistka Magdalena Rajska-Armata, dla której „barwy i ich ekspresja są podstawą widzenia świata, a poprzez kolor stara się ona uchwycić tajemniczy i klarowny zarazem fenomen kobiecości. Z kolorowych plam i giętkich linii, z błysków światła i delikatnej faktury, z duktu pędzla i pastelowych smug, na papierze, dykcie i płótnie zbudowała swą metaforyczną odpowiedź […]. Artystka stworzyła cykl portretów

kobiet, które spotkała na swej drodze i które zauroczyły ją swą wiedzą, entuzjazmem, uporem w dążeniu do celu”[3]. O pracach Rajskiej-Armaty tak napisała mecenaska wystawy: „Unikając dosłowności i nachalnego realizmu, acz wykorzystując baczną obserwację ciała i jego interakcji z otoczeniem, gry świateł, rozkładu barw i odcieni, malarka stworzyła emocjonalne wizerunki przemawiające do naszych uczuć i wyobraźni […]. Artystka w swych pracach odnosi się do mocy świadomości i podświadomości. Bowiem w czerwieniach, instynktownie, poszukujemy żaru ciała i zmysłów. W żółciach staramy się dojrzeć blask – energii, ducha lub gwiazdy. W zieleniach szukamy viriditas, jak nazywała siłę życia, żywotność św. Hildegarda z Bingen. W brązach jawi się nam dojrzałość i spokój. W błękitach – oddech istnienia, a w granatach – nocne zjawy. […] Najpiękniejsze, co może nam dać kontakt ze sztuką, to pretekst do nieszablonowego myślenia, oderwania od codzienności, poszerzenie pola zmysłów”[4].

W zaproszeniu do udziału w wystawie napisano, że artystka patrzy na kobiety zatopione w kolorze, przez kolor opisywane, dopieszczone, po części również stworzone. Bez koloru jakby niepełne, nie do końca istniejące, odarte z tego, co im najwłaściwsze. Tu kolor oddaje właściwości rzeczy, ale i ruch, gest, emocję. Kolor stanowi o tym, kim jesteśmy, a pewnie i tym, kim się stajemy, obcując z takim, a nie innym wyobrażeniem. Takie spojrzenie na kobietę pozwala na odkrycie cząstki wiecznej kobiecości[5].

Zarys metodyki przeprowadzonych badań własnych

Jak widać, istnieje wiele przesłanek do poszukiwań miejsca i znaczenia koloru w dociekaniach dotyczących kobiecej tożsamości. Przedstawione rozważania teoretyczne, odnalezione tropy w literaturze i sztuce oraz prace studentów w ramach projektu „biograficzna mapa życia”, stały się dla mnie inspiracją do przeprowadzenia badań ukazujących sposób definiowania siebie za pomocą kolorów. Celem podjętej refleksji jest ukazanie koloru jako elementu wyrażania oraz opisywania siebie i konstruowania własnej tożsamości przez kobiety, a zatem ukazanie „pojedynczych pociągnięć pędzla” składających się na wizerunek kobiecej tożsamości. Nie chodzi o stworzenie ujednoliconego obrazu czy portretu kobiety, lecz o odkrywanie różnorakich barw i odcieni, które na ten portret czy obraz się składają. Chodzi o potraktowanie koloru jako elementu konstruowania obrazu siebie, własnej tożsamości, ze świadomością, że przecież każdy przeżywa siebie zupełnie inaczej, buduje inaczej, bo jest kimś innym (Sulik 2010, s. 169).

---

[3] http://www.mhk.katowice.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=234&Itemid=130 (dostęp 08.03.2018).

[4] http://www.mhk.katowice.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=234&Itemid=130 (dostęp 12.03.2018).

[5] http://zwierciadlo.pl/2012/kultura/sztuka/przeglad-aktualnych-wystaw-3/attachment/zle-oko1 (dostęp 12.03.2018).

Materiał badawczy, który chciałabym w tym miejscu zaprezentować składa się z pisemnych wypowiedzi studentek pedagogiki (75 osób), którym zostało zadane pytanie otwarte: *Proszę opowiedz mi o sobie i o tym jaka jesteś przez pryzmat koloru lub kolorów.* W tym miejscu warto również zaznaczyć, że w badaniu wzięły udział kobiety w okresie tzw. wczesnej dorosłości, tzn. pomiędzy 18–19 a 35 rokiem życia. Ta uwaga jest istotna ze względu na fakt, iż preferencje kolorystyczne zdaniem badaczy są zdeterminowane płcią oraz wiekiem osób badanych (Mucha 2014).

Zebrane wypowiedzi zostały pogrupowane „kolorystycznie" w umowne kategorie, które zostały przedstawione za pomocą matrycy znaczeń. W matrycy, obok przedstawienia określeń i znaczeń osobistych, które zostały nadane kolorom przez osoby badane, zostało ukazane na podstawie analizy literatury przedmiotu znaczenie symboliczne odpowiednich barw. Głosy kobiet, które nadały osobiste znaczenia określonym kolorom, pozwoliły na ukazanie **kategorii „kolorów kobiecej tożsamości"**, opisanych i zobrazowanych sugestywnymi wypowiedziami, stanowiącymi egzemplifikację danej kategorii. Pragnę zaznaczyć, że przedstawione kategorie są tylko próbą nakreślenia szkicu i pewnej autorskiej konceptualizacji fenomenu, jakim jest kobieca tożsamość, nie stanowią zaś dokończonego i zamkniętego obrazu kobiecości. Na podstawie analizy zebranego materiału badawczego wyodrębniłam 10 kategorii kolorystycznych, na które składają się określenia i osobiste znaczenia nadane danym kolorom przez kobiety.

„Kolory kobiecej tożsamości" – analiza badań własnych

Analiza zebranego materiału badawczego uświadomiła mi jako badaczce, że kolor jest traktowany bardzo często jako metafora, która ma jak najlepiej wyrażać osobowość i tożsamość, ale też nastrój czy stan emocjonalny. Zatem opisane kategorie nie są stałe, lecz odzwierciedlają stan poszukiwań tożsamościowych w odniesieniu do czasu, kiedy zostały przeprowadzone badania. Wybór koloru do opisu siebie zależny jest od szeregu czynników, o których po przeprowadzonych badaniach spontanicznie mówiły osoby badane. W wypowiedziach badanych pojawiały się komentarze, że wybór koloru do opisu siebie może się zmienić bardzo szybko np. w obliczu zdarzeń krytycznych, takich jak przeżywanie straty czy żałoby, albo w związku z zmieniającą się modą czy chęcią identyfikowania się z daną grupą lub kulturą.

Interesującym jest fakt, iż w znakomitej większości badane kobiety opisują siebie za pomocą wielu barw. Pośród 75 badanych kobiet zaledwie 18 opowiedziało o sobie za pomocą jednego koloru, jednej barwy, natomiast 57 z nich przy pomocy wielu barw. Zatem przedstawione poniżej kategorie zostały wyłonione na podstawie barwy dominującej w opisie, nie zaś jedynej. Analizując materiał badawczy, można zauważyć, że kobieca tożsamość najczęściej wyrażana jest

w kolorze niebieskim, czerwonym i zielonym (to kolory najczęściej wybierane przez kobiety – studentki do opisu siebie). Co więcej, znaczenia osobiste, które kobiety nadały wybranym do opisu siebie kolorom, są bardzo zbliżone do symboliki kolorów, która jest przyjęta kulturowo i opisana w literaturze. W kobiecych opisach kolorów można dostrzec wiele metafor i plastycznych określeń, np. „identyfikująca się z niebem", „pulsująca życiem", „oaza spokoju", „z poczuciem głębi duchowej" itp., a większość określeń i cech (zaczerpniętych z barw), którymi kobiety siebie charakteryzują, ma charakter pozytywny i wzmacniający. A oto wyłonione kategorie „kolorów kobiecej tożsamości":

– Kobiecość spokojna i wrażliwa – niebieska

Kolor niebieski był najczęściej wybierany przez kobiety do opisu siebie. Na 75 osób badanych aż 36 wybrało ten właśnie kolor, w tym aż 12 osób wskazało niebieski jako barwę dominującą i jedyną. Wydaje się to nieco zaskakujące ze względu na fakt, iż w toku socjalizacji uczymy się, że kolor niebieski przede wszystkim to kolor kulturowo przypisany płci męskiej. Tymczasem kobiety we wczesnej dorosłości najczęściej opisywały siebie właśnie przez pryzmat niebieskiego: *Najbardziej identyfikuję się z kolorem niebieskim, ponieważ niebieski to dla mnie woda, spokój, wyciszenie, zaduma, wysiłek. Uwielbiam pływać. Mając kontakt z wodą, mam okazję żeby też spotkać niebieski. Po wysiłku wpatruję się w spokojną toń, w której upatruję chwili spokoju i zadumy.* Inna badana również w swej wypowiedzi podkreśla spokój, którym emanuje kolor niebieski: *Czuję się kolorem niebieskim, ponieważ kojarzy mi się on ze spokojem i wrażliwością ale również z niebem czyli z szczęśliwością. Niebieski jest też trochę odzwierciedleniem smutku, a ja jestem często smutna z powodu zmartwień, które mnie dotykają.*

– Kobiecość pulsująca życiem – czerwona

Na drugim miejscu pośród preferencji kolorystycznych studentek znalazł się kolor bardzo mocno związany z emocjami, kolor czerwony. Wyboru tego koloru do opisu siebie dokonało 28 młodych kobiet. Zaledwie 2 z nich użyły barwy czerwonej jako jedynej. A oto jak definiowały siebie kobiety przez pryzmat czerwieni: *Jestem kolorem ostroczerwonym, w którym jest dużo żaru, ciepła i chęci do pracy. Czasami jednak kolor ten blednie i zmienia się jak kameleon na kolor chłodny zielony- niebieski. Zdarza się to wtedy gdy brakuje mi najbliższych osób z otoczenia, które potrafią rozpalić mój żar od nowa; Jestem kolorem czerwonym. Jestem ciepłą, wyrozumiałą osobą, pełną żywiołowości i temperamentu, mam wiele energii. Jestem jak zachodzące słońce, ciepłe, obserwujące uważnie świat.*

– Kobiecość pozytywna i przepełniona nadzieją – zielona

Kolejną barwą wybieraną przez studentki był kolor zielony – 26 osób wybrało go do opisu siebie. We wszystkich opisach kolor ten przedstawiany był bardzo pozytywnie. Ani jedna osoba nie posłużyła się tą barwą jako jedyną. Zieleń zawsze występowała w towarzystwie innych barw: *Mogę powiedzieć, że jest we*

mnie kolor zielony, który identyfikuję z nadzieją. Jestem człowiekiem, który ma w sobie bardzo dużo nadziei. Jestem również poukładana i lubię mieć porządek wokół siebie; Jestem kolorem zielonym bo mam w sobie dużo pozytywnej energii. Jestem zielonym bo zielona jest czterolistna koniczyna która przynosi szczęście a ja mam szczęście. Jestem zielona bo lubię spacery po lesie, przyrodę.

– Kobiecość melancholijna, z głęboką duszą – czarna

Czarny to czwarty kolor w kolejności, jeśli chodzi o wybór kobiet badanych. Wybrany został przez 18 osób do opisu siebie. Tylko jedna osoba wybrała kolor czarny jako jedyny, który najtrafniej wyraża to, co badana chciała opowiedzieć o sobie. Osoby wskazujące ten kolor zwracały uwagę zarówno na konotacje negatywne, jak i pozytywne w odniesieniu do czarnego: *Identyfikuję się z czernią, ponieważ lubię schować się w cieniu, nie lubię być w centrum uwagi, Czerń kojarzy mi się z głębokością duszy, a ja często zastanawiam się nad sensem życia i interesują mnie sprawy duchowe; Czerń jest odzwierciedleniem emocji i uczuć, które mam w sobie. Są bogate i zmienne. W pewnym sensie czerń jest pomocna, czasem niepokoi. Czerń jako nieskończoność, głębia i nie wiadomo co się za nią kryje.*

– Kobiecość radosna i promienna – żółta

Następny w kolejności, jeśli chodzi o wybór dokonany przez badane kobiety, był kolor żółty. Został on wybrany do opisu siebie przez 16 osób. Wszystkie opisy dotyczące żółtego były nasycone pozytywnymi skojarzeniami: *Gdybym miała opisać się za pomocą kolorów, to określiłabym się jako kolor żółty bo uważam, że jestem osobą ciepłą i życzliwą, wrażliwą na drugą osobę. I tak jak kolor żółty jest kolorem ciepłym i kojarzącym się ze słońcem, tak ja chcę otulać innych ciepłem i dobrem; Żółty, bo symbolizuje radość, uśmiech, pozytywną energię i ciepło.*

– Kobiecość kobieca i delikatna – różowa

Zaledwie 14 badanych kobiet wskazało kolor różowy jako ważny w opisie siebie. Może wydawać się to zaskakujące ze względu na fakt, iż to właśnie kolor różowy od najwcześniejszego dzieciństwa jest kulturowo przypisany płci żeńskiej. Jak widać, nie utrwala się to w preferencjach osób dorosłych: *Wybrałabym kolor różowy, gdyż byłby on wyrazem delikatności, subtelności, opanowania, spokoju; Różowy, ponieważ jest moim ulubionym kolorem. Kojarzy mi się z moim optymizmem, radością i delikatnością. Myślę, że jest również słodki i kobiecy jak ja. Wyraża również kobiecą wrażliwość, a także ciepło.*

– Kobiecość ambiwalentna, szara

Kolor wybrany do opisu siebie przez 12 kobiet. W opisach najczęściej wskazywane były skojarzenia ambiwalentne w odniesieniu do szarego. W jednym opisie pojawia się powściągliwość, a w kolejnym duża emocjonalność: *Opisałabym siebie różnego rodzaju odcieniami szarości, bo są to odcienie minimalizmu i sugerują powściągliwość w okazywaniu uczuć. Mimo że to smutne kolory, mogą tylko mylić i tak naprawdę oznaczać bogate życie wewnętrzne; Jestem jak kolor*

szary – spokojna, jednakże bardzo emocjonalna i na pograniczu często skrajnych emocji. Szary – pomiędzy białym a czarnym. Czuję go.

– Kobiecość ostrożna, sterylna i czysta – biała

Kolor ten został wybrany do opisu siebie przez 11 kobiet, w tym pojawiły się 3 wskazania białego jako barwy jedynej, najtrafniej opisującej osoby badane. Biały przede wszystkim wydaje się być związany z ostrożnością kobiet do określenia samej siebie bardziej zdecydowaną barwą, do pozostania sterylną, niewidoczną, a nawet przeźroczystą: *Wybrałam kolor biały, ponieważ jestem ostrożna, staram się nie wychylać w grupie, zawsze się zastanawiam co powiedzieć, żeby się nie ośmieszyć, nie wyrażam na głos moich poglądów żeby nikt mnie nie skrytykował i dlatego też mówię mało o sobie, żeby nikt mnie nie obgadywał, żeby mało o mnie wiedział, jestem przeciętna, tak jak ten kolor – nijaki, ani ciepły ani zimny; Mogłabym porównać się do koloru białego, ponieważ myślę, że zawsze w moim życiu możemy zacząć wszystko od nowa czyli wyzerować, dostać nową szansę, stać się lepszym, dobrym człowiekiem, jasno i przejrzyście patrzeć na sprawy.*

– Kobiecość silna i tajemnicza – granatowa

Kolor wybrany przez 7 osób do opisu siebie. Mimo tego, że zawsze występujący w towarzystwie innych barw, wybrany z przekonaniem oraz dużą świadomością siebie. A oto sugestywne przykłady: *Wydaje mi się, że właśnie granat dobrze odzwierciedla moją osobowość, gdyż nie jestem osobą, która lubi być w centrum uwagi, ale jednocześnie posiada swoje zdanie, którego nie boi się przedstawić; Granat bo jest głęboki, tajemniczy tak jak ja.*

– Kobiecość niejednoznaczna – poszukująca, zmienna i pełna kontrastów

Ta kategoria koncentruje w sobie opisy 6 kobiet, które nie tylko nie potrafiły opisać siebie za pomocą jednej barwy, ale też wybrały kolory w sposób bardzo osobisty i niekonwencjonalny. Kolor rozlanej benzyny, kolor ciemnoszarych emocji, kolor srebrnej pajęczyny itd. Wszystkie opisy ujęte w tej kategorii są bardzo plastyczne, poetyckie i głęboko metaforyczne: *Nie byłabym w stanie wybrać jednego koloru ponieważ bywam bardzo zmienna a moje zachowania często przeczą sobie nawzajem. Wybrałabym tęczę albo najlepiej mieniący się kolor rozlanej benzyny; Za białą, szarą oraz ciemną, niekolorową postacią, kryje się kolorowa dusza. W chwilach radości tryskająca kolorową mocą energii, a w chwilach smutku przybierającą kolor nie dających po sobie poznać negatywnych ciemno szarych emocji; Umysł przepastny i głęboki jak granat nieba, im lepsze masz oczy tym więcej gwiazd zobaczysz. Impulsywna jak czerwień ognia, gdy mam coś przemyśleć zwracam się w kierunku zielonego ogródka, gdzie mam rozwiązania.*

W zamieszczonej matrycy znaczeń przedstawione zostały określenia dotyczące barw nadane im przez osoby badane, ale też znaczenia symboliczne, kulturowe każdego z kolorów, które powstały na podstawie analizy literatury przedmiotu.

Tabela 1. Matryca znaczeń kolorów kobiecej tożsamości

Kolor barwa	Liczba wyborów	Znaczenie symboliczne (na podstawie literatury)	Znaczenie nadane przez osoby badane
niebieski	36 (w tym 12 wskazań jedynego wyboru)	Kolor oznacza między innymi uduchowienie, higienę, spokój, ład, wodę, świeżość, chłód, a z drugiej strony pomysłowość, energiczność, dynamizm, inspirację i kreatywność.	Spokojna jak woda, wyciszona, skłonna do zadumy, wrażliwa, identyfikująca się z niebem czyli szczęśliwością, smutna, uporządkowana, pełna nadziei, lubiąca ład, czystość myśli, opanowanie, pełna harmonii, zamyślona, cierpliwa, marzycielka, delikatna, pozytywna, empatyczna, widząca to, co najlepsze, jak ocean spokojny, bujająca w obłokach, z bogatą wyobraźnią, pomysłowa, zamyślona, odpowiedzialna, ceniąca wiedzę, chłodna dla innych, zdystansowana.
czerwony	28 (w tym 2 wskazania jedynego wyboru)	Symbolizuje aktywność, potrzebę działania. Jest tzw. barwą władzy. Oznacza również ogień, rządzę i krew, płodność oraz odwagę. Jest to bardzo intensywna barwa kojarząca się również z uczuciem miłości oraz z seksualnością.	Ciepła, pulsująca życiem, energetyczna, gorąca, pełna miłości, pełna temperamentu, żarliwa, nerwowa, czasami agresywna, impulsywna, pomysłowa, niecierpliwa, wybuchowa, uczuciowa, wyrazista, widoczna.
zielony	26	Barwę można uznać za kolor życia, Ziemi, natury. Zieleń to także symbol nadziei, harmonii, wolności i szczęścia. Symbolizuje osobę, która bardzo realistycznie pojmuje rzeczywistość i stąpa mocno po ziemi.	Pełna nadziei, otwarta, pełna wiary, pełna pozytywnej energii, radosna, lubiąca świeżość, czująca radość w kontakcie z naturą, dążąca do realizacji celów, spokojna, wrażliwa, żyjąca w zgodzie z sobą, oaza spokoju, serdeczna, chętna do pomocy, pełna życia, pogodna, mająca poczucie szczęścia.
czarny	18 (w tym 1 wskazanie jedynego wyboru)	Kojarzony z religią, żałobą i śmiercią. Czerń to również symbol elegancji, wyrafinowania i luksusu. Łączy w sobie jednocześnie tradycję i nowoczesność. Czarny określa ludzi chłonnych wiedzy, kochających życie i aktywność.	Mająca czarne myśli, czerń idealna na każdą okazję, wyraża więcej niż 1000 słów, lubiąca pozostawać w cieniu, mająca głęboką duszę, uduchowiona, poszukująca nieskończoności, mająca poczucie głębi duchowej, niespokojna, potrafi dostosować się do sytuacji, mająca kamienną twarz, pesymistyczna, zamartwiająca się, maskująca prawdziwe uczucia i emocje, konkretna.

Kolor barwa	Liczba wyborów	Znaczenie symboliczne (na podstawie literatury)	Znaczenie nadane przez osoby badane
żółty	16	Żółć to ulubiona barwa Konfucjusza. To domena wiedzy, intelektu i nowych pomysłów. Żółty symbolizuje ciepło, wesołość, zdrowie, optymizm.	Miła, serdeczna, pomocna, ciepła, życzliwa, wrażliwa, dobra, otulająca ciepłem, promienna, wesoła, radosna, uśmiechnięta, jak wiosenne kwiaty, tryskająca energią, jak słońce ciągle świeci i się uśmiecha, optymistka, jak słoneczna wyspa, pozytywna.
różowy	14	Symbolizuje wdzięk, delikatność, urok, romantyczność, dziewczęcość, pogodę ducha.	Zwariowana, wesoła pogodna, subtelna, optymistyczna, radosna, opanowana, pełna energii, pozytywna, spontaniczna, trochę szalona, lubiąca czasami osłodzić sobie życie, kobieca, z poczuciem piękna, delikatna, czuła, wrażliwa, marzycielka.
szary	12	Kolor szary utożsamiany jest z osoba pasywną, zestresowaną, nadmiernie obciążoną i nie zrealizowaną.	Ceniąca minimalizm, powściągliwa w okazywaniu uczuć, mająca bogate życie wewnętrzne, nie lubię się wyróżniać, nie wykorzystująca swoich możliwości, spokojna, jednak bardzo emocjonalna – na pograniczu skrajnych emocji.
biały	11 (w tym 3 wskazania jedynego wyboru)	Czystość, niewinność. Sym-bolizuje osoby żyjące w nierealnym świecie pozorów, samotników, egocentryków i osoby uciekające od życia oraz mające zbyt niskie poczucie własnej wartości.	Ostrożna, przeciętna, nijaka, zamknięta w sobie, dążąca do czystości, wszystko można na mnie namalować, spokojna, czysta, nieskazitelna, szczera, uczciwa.
granatowy	7	Odzwierciedla dowódczy charakter, chęć podporządkowania sobie innych. Granatowy to barwa osób, które biorą pełną odpowiedzialność za własne czyny. Są pewne siebie.	Czasami wybuchowa, lubiąca być w centrum uwagi, mająca swoje zdanie, posiadająca głębię, odważna, czasami jak burzowa chmura, mająca „przepastny umysł" jak głębia nieba, lubiąca funkcjonować w nocy.

Kolor barwa	Liczba wyborów	Znaczenie symboliczne (na podstawie literatury)	Znaczenie nadane przez osoby badane
Inne	6		– czarno-zielona dusza pozszywana srebrną pajęczyną; – mieniący się kolor rozlanej benzyny; – Biało-czarna, stanowcza i zdecydowana, lubiąca jasne sytuacje, wszystko zaplanowane w szczegółach; – złoty – wyjątkowa, mądra i ambitna; – brązowa – osadzona w naturze; – fioletowa – bo to ostatni kolor tęczy i oznacza miłość i zaufanie. Łączy w sobie żar miłości i chłód niebieskiego – idealne połączenie.

Źródło: opracowanie własne na podstawie zgromadzonego materiału badawczego (75 wypowiedzi pisemnych) i K. Jurek: *Kolor jako element kształtowania tożsamości jednostkowej i zbiorowej,* „Zeszyty Naukowe KUL", 57 (2014), nr 4 (228) oraz: http://www.barwykolory.pl (dostęp 15.06. 2018).

Kolor jako dopełnienie opowieści o sobie – zamiast zakończenia

Zarówno przegląd literatury, jak i przeprowadzone badania utwierdzają nas w przekonaniu, że kolor jest istotnym narzędziem do wyrażenia siebie, a tym samym znaczącym środkiem komunikacji. Choć Gunther Kress zwraca uwagę na to, że ustalenie znaczenia kolorów są problematyczną kwestią, a dotychczasowe akademickie próby usystematyzowania znaczeń kolorów tylko mnożą wątpliwości (Kress 2013, s. 230), to w moim przekonaniu wykorzystanie kolorów w opisie własnej tożsamości może okazać się wyjątkowo owocne. Pragnę wyrazić nadzieję, że podjęte rozważania mogą również skłonić do andragogicznego namysłu nad sobą, nad światem i nad innymi. Być może będą okazją do otwarcia nowej perspektywy postrzegania siebie, a tym samym staną się okazją do pogłębienia konscientyzacji, czyli samoświadomości (Czerniawska 2000, s. 59).

Podsumowując, pragnę podkreślić, że podjęte refleksje z pewnością otwierają nowe perspektywy oglądalności fenomenu, jakim jest kobieca tożsamość, skłaniają do dalszych poszukiwań badawczych, ale też mogą stać się propozycją do podjęcia przedsięwzięć dydaktycznych w ramach zajęć z zakresu andragogiki, które mogą pobudzać do poszukiwania osobistych sposobów wyrażenia siebie i swojej tożsamości. Znaczące w tym miejscu są słowa Magdaleny, jednej ze studentek pedagogiki, poproszonej o rozmowę na temat roli i znaczenia koloru w Jej życiu. Słowa, którymi pragnę dopełnić podjęte rozważania:

Magdalena: *Dla mnie kolor…. Chyba zaczęło się od szkoły baletowej. Bo w szkole baletowej dziewczynki są różowe i wszyscy są jednakowi jak w pudełeczku zapałek. Zaczął się u mnie więc taki bunt i taka opozycja do baletu, że czerń (...). Ta czerń*

jest tylko taka symboliczna i gestem trzeba pokazać, ruchem. Potem się nauczyłam, że w tańcu kolor ma znaczenie, że ja mogę wyjść w czerwonej sukience i coś tańczyć i publiczność coś innego odbiera, że jak bym wyszła w zielonej sukience albo czarnej to jest coś innego, a kiedy w czerwonej to też jest coś innego. I zaczęłam się zastanawiać nad kolorami. I gdzieś tam ten okres czerni się skończył i zaczęłam być strasznie głodna żeby się otworzyć. Z tej czerni wyjść, pokazać, że barwa też coś wyraża, że barwą i możemy siebie wyrażać. Zauważyłam, że ludzi też to jakoś porusza (...). Ale też zaczęłam czuć, że mam ogromną moc tej barwy na innych. I właściwie nie muszę nic mówić i nie muszę nic robić i ten kolor jest jakimś dopełnieniem do gestów nawet do tempa chodzenia po ulicy.

Bibliografia

1. Bauman Z. (2007). *Tożsamość. Rozmowy z Benedetto Vecchim*. Gdańsk: GWP.
2. Bogunia-Borowska M. (2009). Codzienność i społeczne konteksty życia codziennego. W: M. Bogumiła-Borowska (red.) *Barwy codzienności. Analiza socjologiczna.* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
3. Czerniawska O. (2000). Warsztaty andragogiczne wokół biografii i wspomnień. W: J. Saran (red.) *Edukacja dorosłych. Teoria i praktyka w okresie przemian*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
4. Drew John T., Meyer Sarah A. (2014). *Zarządzanie kolorem. Przewodnik dla grafików i projektantów*. Wydawnictwo Arkady.
5. Fitoussi M. (2012). *Helena Rubinstein. Kobieta, która wymyśliła piękno*, Warszawa: Wydawnictwo Muza.
6. Jaworska-Witkowska M. (2007). *W stronę pedagogiki integralnej*. *Peregrynacje humanistyczne*. Szczecin: Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego.
7. Jurek K. (2014). Kolor jako element kształtowania tożsamości jednostkowej i zbiorowej. *Zeszyty Naukowe KUL 57*, nr 4 (228).
8. Jurek K. (2011). Znaczenie symboliczne i funkcje koloru w kulturze. *Kultura – Media – Teologia*, nr 6.
9. Kiec I. (2012). *W szarej sukience? Autorki i wokalistki w poszukiwaniu tożsamości*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
10. Kress G., Theo van Leeuwen (2014). Kolor jako system semiotyczny: wstęp do gramatyki koloru. W: *Systemowo-funkcjonalna analiza dyskursu*. Red. A. Duszak, G. Kowalski, Kraków: Universitas.
11. Maliszewska K. (2014). Mapa kobiecej tożsamości – kulturowa wędrówka po śladach. *Rocznik Andragogiczny.*
12. Malicka M. (2006). *Ja to znaczy kto? Rzecz o osobowej tożsamości i wychowaniu.* Kraków: Żak.
13. Majewska-Kafarowska A. (2010). *Narracje biograficzne a poczucie tożsamości kobiet*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
14. Majewski Sz. (2014). Robiony na szaro. *Zwierciadło*, luty nr 2 (2008).
15. Melosik Z. (1996). *Tożsamość, ciało i władza. Teksty kulturowe jako (kon)teksty pedagogiczne*. Poznań – Toruń: Edytor.
16. Moczia K., Godawa J. (2009*)*. Malowane słowem, gestem, oddechem. Czyli kolorоterapia na zajęciach terapeutyczno-rewalidacyjnych*. Chowanna,* tom 1(32)*.*

17. Obrączka M. (2011). Słowa jako pędzle. Kolory w powieści Virginii Woolf *Fale* i przekładzie Lecha Czyżewskiego. *Przekładaniec*, vol. 24. Kraków.
18. Mucha P. (2014). Różne znaczenia kolorów, czyli o przykładach konotacji determinowanych płciowo. *Językoznawstwo: współczesne badania, problemy i analizy językoznawcze, tom 8.* Pobrane z: *http://bazhum.muzhp.pl/czasopismo/304/?idvol=9185.*
19. Ryciak U. (2015). *Potargana w miłości.* Kraków: Wydawnictwo Literackie.
20. Sulik M. (2010). *Kobiety w nauce. Podmiotowe i społeczno-kulturowe uwarunkowania*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
21. Titkow A. (2007). *Tożsamość polskich kobiet. Ciągłość, zmiana, konteksty.* Warszawa: Instytut Filozofii i Socjologii PAN.
22. Dzisiaj już byłam na drzewie. Rozmowa z artystką Cecylią Malik: *Wysokie Obcasy*, nr 38 (25.09.2010).
23. http://zwierciadlo.pl/2012/kultura/sztuka/przeglad-aktualnych-wystaw-3/attachment/zle-oko1 (dostęp 12.03.2018).
24. http://www.mhk.katowice.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=234&Itemid=130 (dostęp 8.03.2018).

Colours of a woman's identity - andragogical and biographical reflections

Keywords: femininity, identity, andragogy, biography, colour

Abstract: The author, using the traces found in the biographical literature, but also based on the collected research materials, which consist of 75 written statements of pedagogy students, attempted to show the colours of the female identity. However, this is not about creating a unified image or a woman's portrait but about discovering the various colours and metaphorical shades that make up this image, with the knowledge that everyone experiences themselves differently, builds differently, because they are someone else.

Dane do korespondencji:
dr Monika Sulik
Zakład Podstaw Pedagogiki i Historii Wychowania
Wydział Pedagogiki i Psychologii
Uniwersytet Śląski
ul. Grażyńskiego 53
e-mail: monika.sulik@us.edu.pl

Edukacja Dorosłych 2018, nr 2 ISSN 1230-929 X

Alina Górniok-Naglik
ORCID 0000-0001-8113-3929
Arkadiusz Wąsiński
ORCID 0000-0003-1867-8541

PYTANIA O AUTOKREACJĘ W PERSPEKTYWIE DZIAŁAŃ TWÓRCZYCH

Słowa kluczowe: autokreacja, twórczość, dzieło, bieg życia, narracja autobiograficzna.

Streszczenie: Problematyka poruszana w niniejszym artykule stanowi przyczynek do szerszych badań i studiów nad autokreacją. Analizy nad przeobrażeniami twórczymi w biegu życia, wiodą do krystalizacji indywidualnych procesów autokreacji. Wizja świata i wizja siebie ewoluuje w biegu życia, co ma fundamentalny związek z krystalizującą się postawą twórczą i zmiennym obrazem dzieł, które powstają niejako ciągle od nowa, w nowej perspektywie, zrodzonej z przeżyć, doświadczeń i doznań twórcy. Stąd też dzieło stanowi z jednej strony wyraz indywidualności swego twórcy, z drugiej transcenduje go ku światu, a z trzeciej niejako stwarza swojego kreatora. Złożoność refleksji podejmowanych w ramach autokreacji łączy w sobie perspektywę egzystencjalną i aksjologiczną, skłaniającą podmiot do wytyczania symbolicznych drogowskazów, ku czemu warto podążać z perspektywy autobiograficznej. Narracja autobiograficzna stanowi bowiem swoisty „klucz" do poznania i zrozumienia ludzkiej egzystencji. Zwrot w stronę badań biograficznych wiąże się z potrzebą (i możliwością) osadzenia potencjalnych badań nad autokreacją w działaniu twórczym w obrębie paradygmatu interpretatywnego. Tą drogą możliwym staje się dookreślenie indywidualnych profili kształtowania samego siebie w biegu życia w kontekście aktów twórczych. W szerszej perspektywie badawczej, profile te, mogą się stać drogowskazem i świadectwem działań innych ludzi w drodze do samokształtowania się, a ponadto czynią możliwym wyznaczenie podobieństw i różnic między twórcami.

Wprowadzenie

Pojęcie autokreacji zawiera dwie składowe – kreatywność jako tworzenie, projektowanie i realizację tego, co wartościowe, pociągające, inspirujące, piękne i nieznane, jednocześnie przeobrażające i wnoszące nową wartość oraz aktywność podmiotu ukierunkowaną na samego siebie, ujawniającą się w rozpoznawaniu osobowej *life-story*, jej interpretowaniu, rozumieniu kluczowych wyborów życiowych, poszukiwaniu wartości i celów nadających sens własnemu życiu, wreszcie podejmowaniu trudu ich urealniania. Autokreacja to twórcze, przeobrażające podmiot

działanie, które jednak nie mogłoby się dokonać, gdyby nie uprzedni namysł nad tym, co ma dla niego znaczenie, w jakich wartościach lokuje sens własnych osiągnięć i celów życiowych.

Autokreacja wiąże się z taką formą aktywności, w której podmiot stara się twórczo wykraczać poza to, co jest obecnie, „tu i teraz". Określane w jej ramach cele nie są wyłącznie konstruktywnym rozwinięciem stanów i sytuacji mających wcześniej miejsce, lecz projektowaniem jakościowo nowych, które w założeniu mają wnieść nowe wartości do jego życia. Ta nowa jakość rozpatrywana **w wymiarze egzystencjalnym** jest wypadkową interpretacji i twórczego uczenia się podmiotu z własnej biografii (Dubas, 2011), poszukiwania znaczeń i sensów swojego bycia w świecie (Popielski, 2007), pragnienia wewnętrznej przemiany ukierunkowanej na wartości witalne, a przede wszystkim duchowe i sakralne (Węgrzecki, 1975). Uwarunkowana jest pragnieniem podmiotowego rozwoju dokonującego się w procesie stopniowego urealniania „Ja" osobowego, utożsamianego przez podmiot z pełniejszym odkrywaniem i doświadczaniem istoty własnego człowieczeństwa (Wąsiński, 2007).

Wizja świata i wizja siebie ewoluuje w biegu życia, co ma fundamentalny związek z krystalizującą się postawą twórczą i zmiennym obrazem dzieł, które stanowią z jednej strony wyraz indywidualności swego twórcy, z drugiej transcendują go ku światu, a z trzeciej niejako stwarzają swojego kreatora. Złożoność refleksji podejmowanych w ramach autokreacji łączy w sobie **perspektywę egzystencjalną i aksjologiczną**, skłaniającą podmiot do wyznaczania sobie symbolicznych drogowskazów i dookreślającą to, ku czemu warto podążać z perspektywy autobiograficznej. W tym kontekście narracja autobiograficzna stanowi swoisty „klucz" do poznania i zrozumienia ludzkiej egzystencji. Dlatego też tak ważnym jest zwrot w stronę badań biograficznych, co wiąże się z potrzebą (i możliwością) osadzenia potencjalnych badań nad autokreacją w działaniu twórczym w obrębie paradygmatu interpretatywnego. Dzięki temu możliwym staje się dookreślenie indywidualnych profili kształtowania samego siebie w biegu życia w kontekście aktów twórczych. Wspomniane profile, będące nie tylko świadectwem autokreatywnych działań własnych, ale i innych ludzi, mogą się stać drogowskazem w drodze do ustawicznego samokształtowania się, a ponadto czynią możliwym wyznaczenie podobieństw i różnic między osobami- twórcami.

1. Relacje na linii: człowiek – twórczość – dzieło a płaszczyzny autokreacji

Trzy wymiary relacji: człowiek – twórczość – dzieło są kluczowe dla wyznaczenia **trzech płaszczyzn autokreacji twórców**. Są to:

1) człowiek jako twórca, który sam siebie kształtuje;
2) człowiek jako uformowane przez siebie dzieło;
3) człowiek jako świadek owego dzieła wespół z innymi ludźmi (Szmidt, 2005).

Każdy ze wskazanych wymiarów wymaga odrębnej analizy, jednakże szczególnie interesująca wydaje się być trzecia z wymienionych płaszczyzn – dostarczająca znacznie głębszych pobudek do autokreacji, aniżeli wynikałoby to ze zwykłej recepcji własnych dzieł.

Nie chodzi tutaj zatem jedynie o ogląd i stwierdzenie: Jak moje dzieło jest odebrane i jak funkcjonuje w przestrzeni społecznej? Co w związku z jego przyjęciem zamierzam zmienić, pozostawić, bądź odrzucić w przyjętych rozwiązaniach koncepcyjno-warsztatowych? Istota sprowadza się do efektu autokreacji twórcy, który za sprawą swej własnej, niepowtarzalnej i różnorodnej aktywności twórczej pozostaje w ścisłej współzależności z otoczeniem społeczno-kulturowym. Innymi słowy, w procesie twórczego stawania się twórca funkcjonuje w nowej roli społecznej. Roli, która z jednej strony odzwierciedla indywiduum i je stwarza, a z drugiej – jednoczy i scala osobę twórcy z zewnętrzną wobec niej jednością społeczno-kulturową. Wypada dodać, roli, która za sprawą wspomnianej indywidualności osobowego „Ja" jest nieustannie rekonstruowana. Trzeba jednak zaznaczyć, że i w tym przypadku obowiązuje zasada sprzężenia zwrotnego: osobowe „Ja" twórcy inspiruje otoczenie społeczno-kulturowe i wnosi do niego nowe wartości, ono zaś zwrotnie rozwija i wzbogaca twórcę**.**

Pojawia się w tym miejscu jedno z kluczowych pytań o twórczość i autokreację: Jakie jest źródło i charakter aktywności twórczej w perspektywie własnej autokreacji? Inaczej, **z jakich przeżyć i doświadczeń osoby twórcy wydobywa się działanie twórcze** i **jak przebiega pełny proces twórczy polegający na zachowaniu sprzężenia zwrotnego pomiędzy komponentami: zamierzenie – działanie – wytwór? Analiza tego procesu czyni możliwym dookreślenie autokreacji w działaniu.** *Dopiero wychodząc poza siebie człowiek staje się sobą pełnym; zaś wyjście poza siebie możliwe jest jedynie przez działanie* [tutaj działanie twórcze]. (Gołaszewska, 1977, s. 273).

Przyjęcie orientacji biegu życia pozwala na całościowe traktowanie jednostki jako podmiotu rozwoju, a także dostrzeżenie jej ciągłości w toku zmian (Przetacznik-Gierowska, Tyszkowa, 2014). Cechą wyróżniającą staje się tutaj ekspozycja ewoluowania i przeobrażenia postawy twórczej, co wiąże się bezpośrednio z postępującą autokreacją twórcy. Historia życia tworzona jest zatem przez szereg doświadczeń indywidualnych oraz różnego rodzaju aktywności życiowe (w tym działania twórcze) i ich wytwory, którym jednostka subiektywnie nadaje znaczenie, dążąc do pełnego sensu spełnienia (Frankl, 2009).

Analizy nad przeobrażeniami twórczymi w biegu życia wiodą do krystalizacji indywidualnych procesów autokreacji, których funkcję można ująć w jeszcze innych **trzech wymiarach: pełni indywidualnego rozwoju, tożsamości osobowej i autonomii osoby – twórcy** (Przetacznik-Gierowska, Tyszkowa, 2014). Wspomniane wymiary wyznaczają nową płaszczyznę pytań o autokreację, mających na celu określenie: **Które z wymienionych wymiarów autokreacji są obecne w życiu i twórczości oraz w czym się przejawiają?**

Tworzenie siebie i dzieła przebiega w oscylacji na linii retrospekcja – projektowanie. Projektowanie nadbudowuje się na autentycznym retrospektywnym zagłębianiu się w to, co minione, choć wciąż istotne dla podmiotu. Jego autentyczność i zaangażowanie w odkrywanie tego, co ważne we własnej historii i twórczości, stanowi punkt wyjścia dla poszukiwania znaczeń. Mają one w jego odczuciu kluczowe znaczenie w osobowym rozwoju i zakreślają wzorzec osobowościowy, który pragnie podmiot przenieść do swojego życia, a pośrednio również do swoich dzieł. Wszak *życie danego człowieka ma sens wtedy i tylko wtedy, kiedy albo istnieje cel, do którego on w tej chwili dąży, albo on tej chwili używa* (Bocheński, 1992, s. 23). Co więcej, warunkiem koniecznym w kontekście uchwycenia sensu własnego życia poprzez twórczość i w rezultacie twórczości jest nie tylko uświadomienie przez podmiot celu autokreacyjnego, lecz pełne zaangażowanie się w dążenie do jego osiągnięcia (Płużek, 2001).

W przypadku twórcy wspomniana przemiana pozostaje w ścisłym związku z **przemianą postawy twórczej, wyborem twórczej drogi, czego efektem są zasadnicze różnice w postrzeganiu i rozumieniu celu własnej twórczości.** U podłoża tych różnic można odnaleźć dwa czynniki: doświadczenie autobiograficzne twórcy oraz jego wizja siebie ujawniająca się w podmiotowym dążeniu do osobowej autokreacji. Egzemplifikacją pierwszego z wymienionych czynników jest swoista „opowieść" własnej drogi życiowej, która wraz z kolejnymi doświadczeniami jest aktualizowana, rekonstruowana i reinterpretowana. Natomiast drugi czynnik odwołuje się do „projektowania" własnej drogi, a więc do tego, co jest dopiero wizją idealnych konstruktów myślowych, zamysłem kreacji siebie i dzieł w rozmyślnie konstruowanej przez twórcę przyszłości. Płaszczyzną poznania, która pozwala pełniej zrozumieć proces twórczości ujmowany w płaszczyźnie „opowieści" drogi, jest więc metafora „drogi", a w płaszczyźnie „projektowania" drogi – metafora „wędrowcy".

Metafora „drogi" oznacza sekwencyjność, ciągłość i otwartość etapów odpowiadających określonym okresom życia twórcy i projektowanych kolejnych, których zapowiedzią są wyznaczane cele dążeń autokreacyjnych. Jednocześnie nie określa „miejsca, czasu, czy rodzaju zakończenia-mety, zakładając, że każdy koniec ma szansę stać się zarazem «nowym początkiem»" (Tokarska, 2005, s. 126). Z kolei metafora „wędrowcy" rozumiana jest jako poszukiwanie wartości, otwarcie się na źródłowo powiązane z nimi znaczenia, a także podejmowanie wyborów ukierunkowanych na te wartości, które w odczuciu twórcy mogłyby nadać jego życiu sens. „Wędrowiec" jest świadomy własnej dotychczasowej drogi (autobiografii) i myśląc o swej przyszłości, nie może zapomnieć, czy też odciąć się od swej przeszłości. Jednocześnie kreując narrację swojego życia w perspektywie kolejnych wyborów życiowych wytyczających dalszą jego drogę, ma świadomość, że poprzez nie ma wciąż kolejne szanse na to, by rozumiejąc własną historię i twórczość, nadawać sens poszczególnym aktom istnienia (temu, co jest) z myślą o tym, kim pragnie być i ku czemu zmierza, co kreuje.

W przywołanym kontekście ujawnia się znaczenie wglądu twórcy w proces wewnętrznej przemiany, śledzenia przeobrażeń własnej postawy twórczej, poprzez dookreślenie sposobu autokreacji, symbolicznie utożsamianej z metaforą „drogi" bądź „wędrowca".

Warto podkreślić, że *homo creator* pełni funkcję nowego kodeksu etycznego, wzbogacając i zastępując w pewnym sensie ogół tradycyjnych norm moralnych (Schulz, 1990). Wartości w dziełach są nie tylko uświadamianie i pomnażane, ale pełnią funkcję cennych, pozytywnych elementów rzeczywistości człowieka. W tym ujęciu uwidacznia się związek, eksponujący sprzężenie zwrotne na linii**: świat wartości twórcy – wartości dzieła – świat wartości człowieka (odbiorcy dzieł).** Stąd też badanie egzystencjalno-aksjologicznych podstaw twórczości jest zadaniem niezmiernie ważnym, nie tylko z punktu widzenia jednostkowych biografii (autobiografii), ale również z punktu **widzenia dzieł jako nośników tego, co wartościowe, ponadczasowe, transcendentne.**

W tak pojętym rozumieniu dzieło zyskuje ponadindywidualny, społeczny wymiar, stając się narzędziem umożliwiającym kreowanie świata i ludzi. Innymi słowy, twórczość ma charakter interakcyjny, jest ona osiągnięciem indywidualnym (produktem indywidualnego rozwoju i typu umysłu twórcy), ale również jest osiągnięciem społecznym, produktem skumulowanej i transformatywnej wiedzy i pragmatycznych znaczeń (Stasiakiewicz, 1999).

Niepodobna pomyśleć o życiu człowieka i jego dążeniach bez określenia jego stosunku do wartości. Wszak stwierdzenie, że nic już nie ma sensu, a każdy może kierować się wedle własnych reguł i zasad, również jest wyrazem stanowiska aksjologicznego utożsamianego z własnym *logos*, tyle że wyabstrahowanego od myślenia w kategoriach ponadczasowego *Logos* (Opoczyńska, 1999). Wartości uosabiają sens i zarazem wyznaczają cele dążeń podmiotu zgodnie z wyobrażoną wizją siebie. Utożsamiane są więc z odkrywaniem tego, co ma wartość samo w sobie (Cencini, Manenti, 2002).

Ustosunkowanie się człowieka do świata i do samego siebie wyraża się w przeświadczeniu Marii Straś-Romanowskiej, w jego poznawczej otwartości, niekończących się interpretacyjnych możliwościach jego umysłu, potrzebie *spełniania się i samodoskonalenia poprzez aktualizację wrodzonego potencjału oraz* […] *doświadczania coraz głębszego sensu życia* (Straś-Romanowska, 1997, s. 104). Stąd samoaktualizujący wymiar własnego „Ja" można opisywać w kategorii transcendencji horyzontalnej. Natomiast wymiar samotranscendujący, rządzący się zasadą jedności ujmuje się w kategorii wertykalnej transcendencji, którą odnosimy do systemu intersubiektywnej całości, z którą człowiek pozostaje w dynamicznie przeobrażającej się łączności. Samotranscendowanie utożsamiane z dążeniem „ku innemu i ku innym we wspólnocie" obejmuje receptywność, inicjatywę, przebudzenie i pragnienie tworzenia czegoś nowego poprzez działanie (Wojtyła, 1979). Jedność objawia się w tym, iż człowiek *może wyrażać siebie i niejako transcendować siebie ku światu* (Górniewicz, Rubacha, 1993, s. 26). Tak pojęta transcendencja

jest dana i zadana w sposób szczególny twórcom. Działanie twórcze traktowane jest w szerokim rozumieniu jako aktywność podmiotu zorientowana na zewnątrz, jak i do wewnątrz. Stąd też z jednej strony dzieło stanowi wyraz indywidualności swego twórcy, z drugiej – transcenduje go ku światu, a z trzeciej przeobraża, niejako stwarza swojego kreatora.

Typowy układ: człowiek – sztuka – człowiek, przekształca się w twórczości każdego rodzaju w relację: twórca – dzieło – twórca. W tym splocie wzajemnych oddziaływań bogactwo życiowych doświadczeń i osobistych refleksji konstytuuje dzieło, które w sprzężeniu zwrotnym wzbogaca jego twórcę. Inaczej mówiąc, twórca stwarza dzieło, a dzieło stwarza twórcę.

Każda twórczość zmierza ku temu, co niemożliwe do osiągnięcia, tak w skali indywidualnej, jak i ogólnoludzkiej. W twórczości zaangażowane są wszystkie czynniki uznane za najbardziej charakterystyczne dla człowieka. Są nimi: **wolność, uznanie wartości, samowiedza, samoświadomość i samostanowienie** (Wojtyła, 2000) jako osoby realizującej określony typ możliwości i wreszcie **odpowiedzialność za wynik własnych poczynań twórczych** (Gołaszewska, 1977).

Każdy nowy pomysł twórczy już w momencie zaistnienia w świadomości wzbogaca doświadczenie człowieka, co więcej – to właśnie uprzednie doświadczenia i związane z nimi poczucie, że coś się zrozumiało na swój indywidualny, niepowtarzalny sposób jest doznaniem przynależnym do procesu twórczego i często go zapoczątkowuje (Gołaszewska, 1977). W dziele i przez nie twórca wyraża siebie, swoje jestestwo, swoją wizję świata. W twórczości, rozumianej jako próba eksterioryzacji, twórca znajduje się w sytuacji, w której musi się zmierzyć z czymś, co jest mu obce, musi dokonać zabiegów twórczych dla zaistnienia w świecie jego wizji, indywidualności, siły wewnętrznej i niepowtarzalności. Owa wizja świata i siebie, ulega zmianie, ewoluuje w biegu życia, co ma fundamentalny związek z krystalizującą się postawą twórczą i zmiennym obrazem dzieł, powstającym niejako ciągle od nowa, w nowej perspektywie, zrodzonej z przeżyć, doświadczeń i doznań twórcy.

Tą drogą rodzi się twórczość w szerokim rozumieniu tego słowa, którą można określić jako odkrywanie, interpretowanie i ukazywanie wartości przynależnych ludzkiej egzystencji. Pojawia się tutaj pytanie, które może i powinno stanowić oś rozważań nad autokreacją, dokonująca się w toku działalności twórczej: **W jakich obszarach aktywności autokreacyjnej manifestuje się splot życie – twórczość – dzieło?**

2. Antropologiczno-aksjologiczne aspekty autokreacji w kontekście refleksji autobiograficznej twórcy

Analiza procesu całożyciowej autokreacji twórców pociąga za sobą konieczność ujęcia autobiograficznego, ponieważ autobiografia i autokreacja rozumiane są jako współwarunkujące się sfery aktywności człowieka, realizowane w formie narracji.

Zasadnicze jest bowiem spojrzenie na biografię jednostki z perspektywy jej indywidualnej historii życia, na którą składają się jej subiektywne odczucia, spostrzeżenia, wyobrażenia, doznania będące odzwierciedleniem bycia w świecie i przeżywania świata (Bartosz, 1995). Jak podkreśla Martin Kohli (2012), autobiografia odsłania strukturę życia jako strukturę doświadczenia i indywidualnych znaczeń danego podmiotu. Jest „metodologicznym modelem (hermeneutycznego) rozumienia życia jednostek" oraz sposobem wejścia w historyczną czy społeczną rzeczywistość" (Kohli, 2012, s. 126–128). Podmiot konstruujący narrację autobiograficzną podejmuje retrospektywny namysł nad własną biografią, stając się jednocześnie dysponentem (nosicielem) biografii i jej twórczym interpretatorem. Ów retrospektywny namysł biograficzny podmiotu ujawnia „podstawową i systematyczną warstwę wyposażonego w sens porządku" znaczeniowego, uznanego za istotny w konstruowaniu własnej biografii na kanwie niektórych epizodów wywiedzionych z jego historii życia (Schütze, 2012).

Narracja autobiograficzna nie oznacza w tym kontekście utrwalonej w pamięci, uporządkowanej chronologicznie sekwencji zdarzeń, zachowań, emocji, wyborów życiowych mających miejsce w życiu podmiotu. Nie jest kronikarskim odtwarzaniem biegu życia, lecz interpretacją znaczeń spostrzeganych i na nowo odkrywanych przez podmiot. Chodzi tutaj o opowieść wielokrotnie rozważaną i reinterpretowaną, która spełnia niejako *ex post facto* ważne zadanie z punktu widzenia teraźniejszości i przyszłości podmiotu (Lalak, 2010). Jak wskazuje M. Straś-Romanowska, *w autobiografii dokonuje się najpełniej samorozumienie i osiągany jest wgląd w sens własnego bycia w świecie, tutaj – sens własnej twórczości. Na tle całego życia podmiot może bowiem ujrzeć swoją aktualną sytuację egzystencjalną w najwłaściwszych proporcjach, w najszerszych relacjach z innymi sytuacjami i w odniesieniu do najszerszego spektrum wartości* (Straś-Romanowska, 1997, s. 151). Namysł nad własną biografią spełnia zatem ważną funkcję z punktu widzenia dążeń autokreacyjnych podmiotu. Konstruowanie bowiem na bazie namysłu autobiograficznego narracyjnej wiedzy o sobie (Trzebiński, 2005) jest zasadnicze dla gotowości do podjęcia przez podmiot aktywności autokreacyjnej.

Złożoność refleksji podejmowanej w ramach **autokreacji** ujawnia się więc w tym, że łączy ona perspektywę **egzystencjonalną i aksjologiczną** skłaniającą podmiot do wytyczania symbolicznych drogowskazów, ku czemu warto podążać z **perspektywy autobiograficznej**, ukierunkowanej na rozpoznawanie i interpretowanie znaczeń przyjmowanych przez podmiot jako kluczowe dla rozumienia własnej biografii. Ma więc charakter myślenia kontemplacyjnego (po co jestem?), poszukującego (jaka/jaki jestem?) i projektującego (jaka/jaki mogę być?). Projektujący charakter autokreacji, z jednej strony, odzwierciedla dążenie podmiotu do kreowania siebie poprzez poszukiwanie znaczeń i urzeczywistnianie wartości, które w ogóle lub niewystarczająco w jego odczuciu zostały zinternalizowane i w związku z tym nie wywarły wpływu adekwatnego do aktualnych jego oczekiwań. Z drugiej strony, ma charakter retrospektywny, ponieważ dokonuje się poprzez narracyjny wgląd we własną biografię. Człowiek zatem trwa w twórczej

konfrontacji z samym sobą (Neckar, 2000). Wartościując swoją przeszłość, otwiera się na przyszłość, kreując (w teraźniejszości) narracyjnie ustrukturyzowany system znaczeń i sensów.

Narracja, zdaniem Jerome Brunera, jest podstawowym sposobem rozumienia bycia człowieka w świecie i możliwości kształtowania tegoż świata, czemu daje wyraz w stwierdzeniu: *narracja naśladuje życie, życie naśladuje narrację* (Bruner, 1990, s. 3). Anna Grzegorek w analizie znaczenia narracji w strukturyzowanie doświadczenia podmiotu stwierdza: *bez stosowania narracyjnych form myślenia nasze doświadczenie pozostałoby bezsensowne i nieuporządkowane, rozumienie świata, innych ludzi i samego siebie nie byłoby możliwe. Posługiwanie się narracyjnymi formami myślenia o sobie umożliwia nam konstruowanie historii, opowieści o naszym życiu, co jest podstawą np. dla budowania* ***(narracyjnie rozumianej) tożsamości*** (Grzegorek, 2003, s. 225). Tak rozumiana tożsamość jest bowiem, w ujęciu Dana McAdamsa (1985), opowieścią życia, w której podmiot odnajduje odpowiedzi na fundamentalne pytania: „kim i jakim jestem?", a także na podstawie której może intencjonalnie wpływać na własny rozwój osobowości.

Z punktu widzenia tożsamości narracyjnej człowiek spostrzega swoje życie i siebie w kategorii egzystencjonalnej, a więc jako tego, który *staje się, a nie jest; nie osiąga raz swojej tożsamości, lecz ciągle ją tworzy* (Pawlak, 2000, s. 130). Narracja autobiograficzna we współczesnej myśli naukowej traktowana jest jako swoisty „klucz" do poznania i zrozumienia ludzkiej egzystencji. Stwierdza się wręcz, iż *struktura tożsamości to, podobnie jak w opowiadaniach, konfiguracja fabuły, cech bohatera, miejsca, tematu, akcji* (Skibińska, 2006, s. 132). Przypisując najważniejsze znaczenie fabule, która integruje całość historii, podkreśla się, że zrozumienie drugiego człowieka uwarunkowane jest nie tyle rzetelną analizą archiwalnych informacji o nim, ile odnalezieniem „klucza" utożsamianego ze specyficznym dla niego sposobem „mitologizowania" jego własnego życia.

Narracja jest refleksyjnym odniesieniem się podmiotu do wydarzeń budujących własne doświadczenie życiowe. Owa autobiograficzna *life-story* wzbogacona o nowe „historie" (cząstkowe narracje) wraz z przypisywanymi im znaczeniami i interpretacjami obejmuje to, co przeszłe i to, co aktualne, tworząc spójną „opowieść drogi" (Tokarska, 2005). W tym też znaczeniu poprzez narrację podmiot poznaje i interpretuje świat i siebie. Buduje on wiedzę o otaczającym go świecie i o sobie; zarazem organizuje i ukierunkowuje swoje działanie (Uszyńska-Jarmoc, 2004). Poznanie siebie nie jest więc dla podmiotu proste i oczywiste, lecz ma charakter w istocie złożonego i niekończącego się procesu interpretowania oraz reinterpretowania, który „dokonuje się właśnie w narracji" (Grzegorek, 2003). **W konsekwencji wiedza jednostki o możliwości i potencjale jej (nie)przeżytego życia powoduje, że projekt życiowy człowieka przestaje być walką czy zmaganiem, a staje się wyzwaniem** (por. Rosner, 2006).

Zwraca uwagę na to Michel Foucault, który twierdził, iż skoro *życia przeżywanego nie można oddzielić od życia opowiadanego*, to znaczy, że jest ono *takie, jak*

się je interpretuje i reinterpretuje, opowiada i jeszcze raz opowiada (Foucault, 1995, s. 20). Oczywiście chodzi w tym kontekście o wskazanie immanentnego związku pomiędzy myśleniem w sposób narracyjny, odsłaniającym nierozpoznaną dotąd przez podmiot rzeczywistość w wymiarze subiektywnym i intersubiektywnym, a rozumieniem rzeczywistości i gotowością wpływania na jego kształt. Retrospektywny charakter myślenia narracyjnego, choć ukierunkowany jest na to, co już się wydarzyło w życiu jednostki, zyskuje istotną wymowę w refleksji nad tym, kim i jaką jest aktualnie. Co więcej, cechuje się zmiennością i plastycznością na drodze interpretowania i hierarchizowania znaczeń i sensów składających się na uporządkowaną samowiedzę wywiedzioną z własnej historii życia. Warunkuje *poczucie ciągłości poznania, przeżyć i działań, ciągłe interpretowanie siebie* (Dyczewski, 1995, s. 67–68) w procesie osobowej przemiany dokonującej się pod wpływem czynników środowiskowych i indywidualnych.

Narracja autobiograficzna otwiera przed człowiekiem możliwości swobodnego i wielowariantowego ustosunkowania się do własnej life story zestawiając, modyfikując i hierarchizując wedle indywidualnego uznania zróżnicowane narracje w spójną „opowieść drogi". Wspomniana droga jest wówczas metaforą wędrówki podmiotu rozumianej jako rzeczywistości wewnętrznego rozwoju człowieka. Poprzez narrację autobiograficzną jednostka wpływa nie tylko na swój stosunek do wybranych faktów, którym przypisuje określone znaczenia, lecz także na zakres i głębię nieustannie formowanego indywidualnego świata sensów i znaczeń, osobowego *logos* (Ablewicz, 2003).

W zależności od indywidualnego rozumienia bycia w świecie, wyboru charakteru relacji ze światem oraz określenia własnej roli w tym świecie, jednostka w formie autonarracji wpływa na proces samorozwoju, który może być ukierunkowany na cele o charakterze przystosowawczym, transgresyjnym lub transcendentnym (Wąsiński, 2011). Myślenie w kategoriach narracyjnych jest przydatną i skuteczną umiejętnością w nieustannym wysiłku tworzenia autobiografii pogłębiającej samopoznanie i rozumienie siebie i jednocześnie stwarzającej możliwość kształtowania samego siebie.

3. Konkluzja – sens i znaczenie pytań o autokreację w działaniu twórczym w perspektywie potencjalnych obszarów badawczych

Przyjmując autokreację w działaniu twórczym za kluczową kategorię poznawczą, wyłania się istotne zagadnienie i zarazem **zadanie badawcze polegające na uchwyceniu koncepcji życia badanych osób.** Wszak koncepcja życia warunkuje sposób przeżywania własnego życia, poczucia ciągłości tożsamości podmiotowej jako osoby, twórcy i odbiorcy własnej twórczości, a w tym kontekście doświadczenia autentyczności samego siebie jako osoby zaangażowanej w proces twórczy i świadomej (samo)kształtowania się ze względu na ten proces (Worach-Kardas, 1990).

Uchwycenie egzystencjalno-aksjologicznego wymiaru autokreacji w działaniu twórczym wydaje się możliwe jedynie na kanwie indywidualnych autonarracji zogniskowanych „tematycznie" wokół kluczowej kategorii poznawczej. Należy w tym miejscu podkreślić, iż **biografia tematyczna** może być realizowana dwutorowo – zarówno pośrednio, czyli bez jej (ich) udziału, jak też w kontakcie bezpośrednim. Wówczas badania biograficzne są realizowane w formie wywiadów autobiograficzno-narracyjnych, w których podmiot badań samodzielnie konstruuje własną autonarrację.

Zwrot w stronę badań biograficznych wiąże się z potrzebą (i możliwością) **osadzania potencjalnych badań nad autokreacją w działaniu twórczym w obrębie paradygmatu interpretatywnego,** czyli z ekspozycją *jakościowego sposobu myślenia o ludzkim doświadczeniu, drogą „naukowej oraz intersubiektywnej empatii", która pozwala dotrzeć do znaczenia doświadczeń indywidualnych i grupowych tak zwanego wewnętrznego świata*" (Konecki, 2005, s. 2). **Badania te mogą (powinny) opierać się również na idei poznania rozumiejącego**, w których kategoria „rozumienia" jest swoistego rodzaju postawą poznawczą, która *pozwala chwytać związki sensów i znaczeń wyrażające się w ekspresji ludzkiego życia* (Malewski, 2010, s. 131).

Z punktu widzenia wartości poznawczej wspomnianej wcześniej analizy biograficznej, kluczowa jest autonarracja, która z założenia składa się z komponentów: relacji z życia oraz historii życia (Kvale, 2004).

Wspomniana narracja autobiograficzna umożliwia dookreślenie indywidualnych profili kształtowania samego siebie w biegu życia w kontekście aktów twórczych, a w dalszej perspektywie czyni realnym wyznaczenie podobieństw i różnic pomiędzy twórcami. Innymi słowy, określa ona pewne wspólne linie rozwojowe oraz różnice warunkowane odmiennością życiowych doświadczeń, a także odmienną optyką odnoszenia się do spraw ludzkiej egzystencji w wymiarze podmiotowym i transcendentnym. Tak pomyślana problematyka badawcza może przyczynić się do:

1. Zwrócenia uwagi na motywy i uwarunkowania życiowe nowatorskich poszukiwań i rozwiązań twórczych – inaczej: poszukiwanie egzystencjalnych źródeł nowych, rewolucyjnych rozwiązań twórczych, czyli odpowiedzi na pytanie: Jakie są źródła aktywności twórczych badanych?
2. Upowszechnienia twórczości wybitnych postaci, nie tyle w kontekście analiz ich dzieł, co w wymiarze antropologicznym, czyniąc przez to twórczość wszelkiego rodzaju, często obcą przeciętnemu odbiorcy, bardziej zrozumiałą i bliską, zjednoczoną bowiem wspólnymi dla wszystkich ludzi dążeniami, zmaganiami, poszukiwaniami i wątpliwościami.

W pogłębionym namyśle nad autokreacją inspirujące są następujące płaszczyzny badawcze:

– zwrot w kierunku antropologiczno-egzystencjalnych źródeł i uwarunkowań twórczości wybitnych twórców, wyznaczających horyzont twórczy w uprawianej przez siebie dziedzinie;

– dokonanie analizy autokreacji przez pryzmat twórczości na dwóch poziomach poznania: wertykalnym (indywidualna analiza wywiadów pochodzących od jednej osoby) i horyzontalnym (analiza przekrojowa, stanowiąca próbę zrozumienia autokreacji w kontekście aktywności twórczej wszystkich badanych postaci);
– wyeksponowanie indywidualnych procesów autokreacji, rozpatrywanych na trzech płaszczyznach: a) osiąganie pełni indywidualnego rozwoju, tożsamości osobowej twórcy; b) kształtowanie siebie na wzór dzieła sztuki, zgodnie z relacją: twórca – dzieło – twórca; c) samokształtowanie się człowieka (twórcy) w rezultacie społecznego procesu odbioru owego dzieła.

W ujęciu całościowym, uwzględniającym przywołane już wcześniej wymiary relacji: **człowiek – twórczość – dzieło**, proponowane obszary badawcze mogą doprowadzić do pogłębionej, wielowymiarowej analizy procesu autokreacji. Współcześnie bowiem coraz silniej zaznacza się potrzeba holistycznego spojrzenia na człowieka i wymiary jego egzystencji. Podejmowanie takich badań nad autokreacją wydaje się być szczególnie ważnym w dobie redukcjonizmu w badaniach nad człowiekiem i jego człowieczeństwem. **Takie spojrzenie jest możliwe za sprawą wyprowadzania z analizy jednostkowo pojętych autonarracji takich wskazań, które będą swoistym drogowskazem, a równocześnie świadectwem działań i doświadczeń innych ludzi w drodze do samokształtowania się.** Koncentracja na autokreacji w działaniach twórczych jest tutaj szczególnie istotna i nie do przecenienia, albowiem dokonujące się w tych działaniach przemiany, mogą zaświadczać o postępującym rozwoju twórcy na poziomie duchowym i równocześnie mogą sprzyjać kształtowaniu tego jakże ważnego wymiaru ludzkiej egzystencji u „Innych".

Innymi słowy, analiza procesu autokreacji „Drugiego" (twórcy) może stać się pomocną w wytyczaniu kształtu własnego życia, płaszczyzn rozwoju (zwłaszcza duchowego), samopoznania, uruchamiania własnego potencjału, rozpoznawania swoich możliwości w dążeniu do samokształtowania siebie. To swoiste przejęcie drogi osobowego rozwoju od twórcy, może dookreślać i wyznaczać obszary autokreacji jednostek zgodnie z zasadą wzajemności, twórczego współbycia w duchu autokreacyjnej wspólnoty. Istotą jest tutaj zachowanie równowagi pomiędzy tendencją do autonomii i homonomii (Uchnast, 1983), czyli z jednej strony ważnym jest twórcze zaznaczanie swej indywidualności, a z drugiej doświadczanie siebie jako części ponadindywidualnej całości.

Człowiek nie żyje w próżni, trwa i rozwija się w procesie ustawicznych oscylacji między „ja" i „ty", między własną **indywidualnością a społeczeństwem,** światem. Stąd też próba definiowania pojęcia „autokreacja" kieruje nas w stronę źródeł **społecznych** (rodzina, społeczeństwo, instytucje), **agatologicznych** (osiągania pełnej i dojrzałej autonomii osobowego istnienia człowieka) oraz **aksjologicznych** (odkrywanie wartości osobowych mających istotne znaczenie egzystencjalne). W myśl koncepcji Romana Schulza autokreacja jest: „1) pochodną warunków

obiektywnych, związanych z komplikowaniem się zewnętrznego środowiska człowieka; 2) wynikiem nowych wymogów życia wewnętrznego jednostki; 3) wynika z aprobowanego obecnie systemu wartości" (Schulz, 1990, s. 238). Ujawnia się w tym kontekście **konieczność wielowymiarowego podejścia do autokreacji**. Każda w przywołanych sfer ludzkiej egzystencji (społeczna, osobowa, aksjologiczna) wiąże się z odrębnym zestawem warunków i kryteriów umożliwiających autokreację.

W powyższym kontekście wyniki badań nad autokreacją w działaniach twórczych mogą być pomocne w rozwiązaniu „dylematu ludzkiego", który – jak pisze Rolo May – *wyłania się z ludzkiej zdolności jednoczesnego doświadczania siebie jako podmiotu, jak też jako przedmiotu* (May, 1989, s. 14) Według przywołanego autora, „życie wewnątrz tego dylematu" jest „źródłem ludzkiej twórczości (May, 1989, s. 30).

Konkludując, zaczynem i jedną z dróg autokreacji może być przejęcie wzorów twórczej egzystencji od „Innego" oraz ustawiczne zderzanie jej i konfrontowanie z własną, niepowtarzalną działalnością twórczą w duchu wykraczania poza samego siebie.

Bibliografia

1. Ablewicz K. (2003). *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej. Studium sytuacji wychowawczej*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
2. Bartosz B. (1995). Perspektywa hermeneutyczna w psychologii. W: M. Straś-Romanowska (red.), *Na tropach psychologii jako nauki humanistycznej* (s. 49–67). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
3. Bocheński J.M. (1992). *Podręcznik mądrości tego świata.* Kraków: Wydawnictwo „Philed".
4. Bruner J. (1990). Życie jako narracja. *Kwartalnik Pedagogiczny, nr 4*, s. 3–17.
5. Cencini A., Manenti A. (2002). *Psychologia a formacja. Struktura i dynamika.* Kraków: Wydawnictwo WAM.
6. Dubas E. (2011). „Ja mam parę żyć" – uczenie się z własnej biografii (w świetle analizy jednego wywiadu. W: E. Dubas, W. Świtalski (red.), *Uczenie się z (własnej) biografii* (s. 197–213). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
7. Dyczewski L. (1995). *Kultura polska w procesie przemian.* Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
8. Foucault M. (1995). *Historia seksualności.* Warszawa: Wydawnictwo „Czytelnik".
9. Frankl V. (2009). *Człowiek w poszukiwaniu sensu. Głos nadziei z otchłani Holokaustu*. Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca.
10. Gołaszewska M. (1977). *Człowiek w zwierciadle sztuki. Studium z pogranicza estetyki i antropologii filozoficznej*. Warszawa: PWN.
11. Górniewicz J., Rubacha K. (1993). *Samorealizacja a uzdolnienia twórcze młodzieży. Przegląd koncepcji i studium empiryczne*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

12. Grzegorek A. (2003). Narracja jako forma strukturyzująca doświadczenie. W: K. Krzyżewski (red.), *Doświadczenie indywidualne. Szczególny rodzaj poznania i wyróżniona postać pamięci* (s. 209–225). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
13. Kohli M. (2012). Biografia: relacja, tekst, metoda. W: K. Kazimierska (red.), *Metoda biograficzna w socjologii. Antologia tekstów* (s. 125–137). Kraków: NOMOS.
14. Konecki K. (2005). Wizualne wyobrażenia. Główne strategie badawcze w socjologii wizualnej a metodologia teorii ugruntowanej. *Przegląd Socjologii Jakościowej,* tom 1, nr 1, s. 42–56.
15. Kvale S. (2004). *InterViews. Wprowadzenie do jakościowego wywiadu nadawczego.* Białystok: Trans Humana.
16. Lalak D. (2010), *Życie jako biografia. Podejście biograficzne w perspektywie pedagogicznej*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie ŻAK.
17. Malewski M. (2010). *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice.* Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.
18. May R. (1989). *Psychologia i dylemat ludzki*. Warszawa: PAX.
19. McAdams D.P. (1985), *Power, intimacy and the life story: Personological inquiries into identity*. Homewood: The Doresy Pres.
20. Neckar J. (2000). Narracyjne ujęcie „ja" na tle innych sposobów jego ujmowania. W: A. Gałdowa (red.), *Tożsamość człowieka* (s. 139–148). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
21. Opoczyńska M. (1999). Człowiek wobec wartości. W: A. Gałdowa (red.), *Wybrane zagadnienia z psychologii osobowości* (s. 151–168). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
22. Pawlak J. (2000). Paula Ricoeura koncepcja tożsamości narracyjnej. W: A. Gałdowa (red.), *Tożsamość człowieka* (s. 127–138). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
23. Płużek Z. (2001). *Proces twórczego kształtowania osobowości w świetle teorii C.G. Junga*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
24. Popielski K. (2007). Poczucie sensu życia jako doświadczenie egzystencjalne znaczące i potrzeba rozwojowa. W: M. Dudzikowa i M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia – Procesy – Konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie.* Tom 2 (s. 19–51). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
25. Przetacznik-Gierowska M., Tyszkowa M. (2014). *Psychologia rozwoju człowieka. Zagadnienia ogólne.* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
26. Rosner K. (2006). *Narracja, tożsamość i czas*. Kraków: TAiWPN Universitas.
27. Szmidt K.J. (2005). Współczesne koncepcje wychowania do kreatywności i nauczania twórczości: przegląd stanowisk polskich. W: K.J. Szmidt (red.), *Dydaktyka twórczości. Koncepcje – problemy – rozwiązania* (s. 19–133). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
28. Schulz R. (1990). *Twórczość społeczne aspekty zjawiska*. Warszawa: PWN.
29. Schütze F. (2012). Analiza biograficzna ugruntowana empirycznie w autobiograficznym wywiadzie narracyjnym. Jak analizować autobiograficzne wywiady narracyjne. Cz. 1. W: K. Kazimierska (red.), *Metoda biograficzna w socjologii. Antologia tekstów* (s. 141–278). Kraków: NOMOS.
30. Skibińska E.M. (2006). *Mikroświaty kobiet. Relacje autobiograficzne.* Warszawa: Wydawnictwo ITE – PIB.

31. Stasiakiewicz M. (1999). *Twórczość i interakcja*. Poznań: Wyd. Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza.
32. Straś-Romanowska M. (1997). Hermeneutyka w psychologicznych badaniach jakościowych. W: A. Gałdowa (red.), *Hermeneutyka a psychologia* (s. 143–156). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
33. Tokarska U. (2005). Narracja autobiograficzna jako „opowieść drogi" w ujęciu C. Pearson. W: E. Chmielnicka-Kuter, M. Puchalska-Wasyl (red.), *Polifonia osobowości. Aktualne problemy psychologii narracji* (s. 125–140). Lublin: Wydawnictwo KUL.
34. Trzebiński J. (2005). Narracyjny kontekst myślenia i działania. W: E. Chmielnicka-Kurier, M. Puchalska-Wasyl (red.), P. Oleś (współprac.), *Polifonia osobowości. Aktualne problemy psychologii narracji* (s. 67–88). Lublin: Wydawnictwo KUL.
35. Uchnast Z. (1983). *Humanistyczna orientacja w psychologii osobowości*. Lublin: RW KUL.
36. Uszyńska-Jarmoc J. (2004). Obraz Ja w autonarracjach dzieci w młodszym wieku szkolnym. *Psychologia Rozwojowa,* tom 9, nr 1, s. 45–58.
37. Wąsiński A. (2007). Autokreacja w perspektywie personalno-egzystencjalnej. W: K. Krasoń, B. Mazepa-Domagała (red.), *Oblicza sztuki dziecka. W poszukiwaniu istoty ekspresji* (s. 47–55). Katowice – Mysłowice: Wydawnictwo GWSP.
38. Wąsiński A. (2011). W poszukiwaniu sensu bycia rodzicem, czyli o duchowym zrodzeniu na drodze autokreacji do rodzicielstwa adopcyjnego. *Chowanna*, Tom 1 (36), s. 315–329.
39. Węgrzecki A. (1975). *Scheler*. Warszawa: Wydawnictwo „Wiedza Powszechna".
40. Wojtyła K. (1979). The person: subject and community. *Review of Metaphysics,* No. 33 (2), s. 273–308.
41. Wojtyła K. (2000). *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne. Człowiek i Moralność IV*. Lublin: Wydawnictwo Towarzystwa Naukowego KUL.
42. Worach-Kardas H. (1990). Metoda biograficzna a badanie postaw wobec czasu. W: J. Włodarek, M. Ziółkowski (red.), *Metoda biograficzna w socjologii* (s. 113–127). Warszawa – Poznań: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Questions about auto-creation in a perspective of creative activities

Keywords: auto-creation, creative activity, work, course of life, autobiographical narrative.

Summary: The topic discussed in this article makes a reason for further research and study over the auto-creation. The analysis over a creative transformation in the course of life leads to a crystallisation of individual processes of auto-creation. The vision of the world and ourselves evolves in the course of life which has a crucial connection with a crystallising and creative attitude and a variable picture of works, which are constantly created from the start in a new perspective born from creator's experience and feelings. Consequently, a piece of work composes, on the one hand, creator's individuality, on the other hand it exceeds him or her into the world, and finally it makes a new creator.

The complexity of reflexions taken up within auto-creation combines an existential and axiological perspective inducing a subject to make symbolic

signposts to follow from an autobiographical perspective. An autobiographical narrative makes a crucial key to meet and understand human existence.

The return to biographical research links to the necessity (and the possibility) to place a potential study on auto-creation in creative action within the interpretative paradigm. It makes it possible to define individual profiles of self-creation in the course of life in the context of original acts. In the broader research perspective, these profiles may become a signpost and confirmation of other people's activities on their way to self-education. Moreover, they make it possible to establish similarities and differences between creators.

Dane do korespondencji:
dr hab. Alina Górniok-Naglik, prof. nadzw.
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. rtm. W. Pileckiego w Oświęcimiu
Instytut Nauk Humanistycznych i Społecznych
ul. M. Kolbego 8
32-600 Oświęcim
e-mail: ajmnaglik@poczta.onet.pl

dr Arkadiusz Wąsiński
Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu
Zakład Andragogiki i Gerontologii Społecznej
ul. Pomorska 46/48
91-408 Łódź
e-mail: arkadiusz.wasinski@gmail.com

Edukacja Dorosłych 2018, nr 2 ISSN 1230-929 X

Edyta Nieduziak
ORCID 0000-0002-7072-4448

CIAŁO, JĘZYK I WSPÓŁCZUCIE DLA EDUKACJI POKOLEŃ JAKO CELE KONSTRUOWANIA TEATRALNYCH PRZESTRZENI EDUKACJI DOROSŁYCH

Słowa kluczowe: edukacja dorosłych, orędzia na Międzynarodowy Dzień Teatru, przestrzeń edukacji, teatr, UNESCO

Streszczenie: Artykuł jest próbą analizy sześciu tekstów opublikowanych z okazji Międzynarodowego Dnia Teatru w 2018 roku pod kątem wyłonienia z nich kategorii, które mogłyby posłużyć jako cele edukacji dorosłych. Autorka wyróżnia trzy takie kategorie: ciało, język, współczucie. Uzasadnia zastosowanie ich w ramach teatralnej przestrzeni edukacyjnej. Wyjaśnia, że rozumie pod tym pojęciem miejsce edukacji nieformalnej dorosłych, bardziej jednak w sensie mentalnym niż fizycznym.

2018: wolność, dorosłość, teatr

Rok 2018 obfituje w rocznice. Poza tą najważniejszą dla Polaków, 100. rocznicą odzyskania niepodległości i tą ważną dla środowiska polskich andragogów, związaną z 25-leciem istnienia Polskiego Towarzystwa Andragogicznego, warto odnotować 70. rocznicę powstania Międzynarodowego Instytutu Teatralnego. Wbrew pozorom te daty i instytucje wiele ze sobą łączy. Międzynarodowy Instytut Teatralny (ITI) powstał z inicjatywy pierwszego dyrektora generalnego UNESCO, Juliana Huxleya, w celu powołania organizacji, dającej możliwość stworzenia międzynarodowej platformy współpracy osób zaangażowanych w edukację przez sztuki performatywne oraz wykorzystującej widowiska do wzajemnego zrozumienia i pokoju. Jednocześnie należy pamiętać, że uczestnictwo w kulturze jest jednym z istotnych, acz niedocenianych, przejawów nieformalnej edukacji dorosłych, o czym na łamach „Edukacji Dorosłych" pisała, biorąc za przykład właśnie działania teatralne, m.in. Julia Kluzowicz (2017). Autorka dla poparcia tezy o znaczeniu edukacji nieformalnej, rozumianej jako całożyciowy proces, odwołała się do książki Mieczysława Malewskiego (2010), wskazującej na refleksyjność jako przejaw wartościowej edukacji, oraz poglądów Marii Czerepaniak-Walczak (2006) na temat przejawów świadomości człowieka, których wyrazem pozostaje możliwość dokonywania wyborów wartości oraz ich doświadczania.

Uczestnictwo w kulturze jako forma edukacji?

Jeśli nałożymy na siebie zakresy semantyczne takich pojęć, jak: edukacja dorosłych, uczenie się przez całe życie, edukacja kulturalna i uczestnictwo w kulturze, okaże się, że to ostatnie pozostaje formą edukacji, najmniej kojarzoną ze zdobywaniem wiedzy, kształtowaniem umiejętności czy zmianą postaw. Ale to właśnie obserwacja praktyki, bardziej niż wyniki badań statystycznych, wzbudza jeszcze wiarę w edukacyjne konsekwencje oglądania przedstawień teatralnych i filmów, słuchania muzyki czy obcowania z literaturą, jak również uprawiania, zwłaszcza amatorskiego, tych dziedzin sztuki. Dodajmy, że kategoria partycypacji kulturalnej nie ogranicza się do podanych wyżej przykładów, lecz rozszerza na inne przejawy kulturalnego życia, jak chociażby na korzystanie z internetu, z kultury popularnej, rozrywki i sportu. Takie rozumienie uczestnictwa w kulturze zostało zaproponowane w dokumencie *The 2009 UNESCO Framework for Cultural Statistics* jako *praktyki kulturowe, również o charakterze konsumpcyjnym oraz działania podejmowane w ramach społeczności, odzwierciedlające jakość życia, tradycje i wierzenia. Obejmuje uczestnictwo w wydarzeniach formalnych i odpłatnych* […] *jak również nieformalnych działaniach kulturalnych, takich jak uczestnictwo w społecznych wydarzeniach kulturalnych* […] *albo codziennych czynnościach jak czytanie książki* (UNESCO, 2009, s. 45). Tymczasem w świetle badań *Praktyk kulturalnych Polaków* (Drozdowski, Fatyga, Filiciak, Krajewski, Szlendak, 2014) pojęcie kultury rozumiane jest w sposób tradycyjny i konwencjonalny. Sprowadza się do kategorii zjawisk, którymi są: ***po pierwsze*** *te, które wiążą się z obyczajowością i dobrym wychowaniem* […] *– a więc z szeroko rozumianą grzecznością;* ***po drugie****, to, co traktowane jest w sposób stereotypowy jako synonim polskości – a więc religia, patriotyzm;* ***po trzecie*** *– niektóre formy twórczości, najczęściej te, które uległy silnej profesjonalizacji, a co za tym idzie definiują się jako artystyczne – fotografia, taniec, muzyka rozrywkowa* (Krajewski, 2014, s. 309).

Teatr jako przestrzeń edukacji

Takie rozumienie kultury, a w niej sztuki, jako działalności elitarnej albo przynajmniej mało powszechnej, odzwierciedla się w statystykach. W świetle badań *Kultura w 2016* „w teatrach dramatycznych jedno przedstawienie obejrzało średnio 195 osób" (GUS, 2017, s. 98). Dzięki raportowi *Uczestnictwa ludności w kulturze w 2014 r.* (GUS, 2016) wiemy np. że odsetek osób uczestniczących w przedstawieniach teatrów dramatycznych i lalkowych wynosił 15,6%. Aczkolwiek należy tu dodać, że badaną grupę tworzyły osoby powyżej 15 roku życia, a więc także objęte obowiązkiem edukacji. Zaledwie 1,2% widzów odwiedziło teatr więcej niż 4 razy w ciągu roku. Dokładniejszej analizy uczestnictwa w kulturze teatralnej podjął się Tomasz Szlendak, traktując ją jako „klasyczną" formę aktywności kulturalnej, tzn. rozumianą jako „kontakt z instytucjami kultury i ich

„wytworami" (Szlendak, 2014, s. 155). Choć, jak wskazuje autor, ogólna tendencja od lat 90. jest wzrastająca, to jednak odsetek Polaków chodzących do teatru nie przekracza wciąż kilkunastu procent. Jeśli zestawimy te dane z wiedzą o tym, jak trudno kupić bilety na niektóre przedstawienia, może okazać się, że ta grupa odbiorców kultury jest w jakiś sposób wyjątkowa. Wymagałoby to odrębnych badań, tymczasem wg raportu *Praktyki kulturalne Polaków* (Drozdowski i in., 2014) w roku prowadzonych badań 72,7% dorosłego społeczeństwa nie było ani razu w teatrze. Głównymi odbiorcami oferty teatrów są osoby z wyższym wykształceniem (16,6%), studenci (27,6%) oraz osoby wykonujące tzw. zawody „inteligenckie" (15,6%). „Kogo w teatrach nie ma? Trudno tu o niespodziankę: nie było w teatrze w ciągu minionego roku 82,6 procent emerytów, 85,6 robotników i 82,2 procent bezrobotnych i gospodyń domowych. Nie ma w teatrach osób najgorzej wykształconych (92,6 procent) i osób z wykształceniem zasadniczym zawodowym (88,6). Gwoli ścisłości: nieco częściej chodzą do teatru kobiety (30,6 procent było przynajmniej raz), niż mężczyźni (23,6 procent)" (Szlendak, 2014, s.156). Po co jednak to epatowanie statystyką? Teatr przecież, może poza czasami, kiedy wykorzystywano go jako narzędzie propagandy, nie był częścią kultury popularnej (nie mówię tu o formach teatralnych wykorzystujących narzędzia masowego komunikowania się). Odgrywał jednak ważną rolę w procesach społecznych, prowadzących do zmian ekonomicznych, politycznych czy kulturowych. Za przykład niech posłużą: protest polskich aktorów podczas stanu wojennego (por. Fik, 2000), ruch teatrów alternatywnych działających jako forma opozycji wobec rzeczywistości społeczno-kulturowej i politycznej lat 70. i 80. (por. Jawłowska, 1988), działalność Jerzego Grotowskiego, którą w części można wpisać jako element kontrkultury (por. Osiński, 1993), działalność Reduty Juliusza Osterwy i Mieczysława Limanowskiego (Osterwa, 1991) itd. Można mnożyć owe przykłady, sięgając do najodleglejszych danych.

To właśnie J. Osterwa (1938) podczas przymusowego pobyt w Rosji, pracując nad spektaklem dla przesiedlonych, tworząc zręby Teatru Społecznego, pisał: *Teraz dopiero, tutaj mamy żywą rzeczywistą odpowiedź na teoretyczne i praktyczne pytania: jaki jest cel, jaki jest sens i przeznaczenie teatru.* […] *teatr ma potężne znaczenie społeczne i wpływ, i moc* […] (za: Guszpit, Kosiński, 2007, s. 5). Próżno jednak szukać bardziej precyzyjnej odpowiedzi na pytanie, czym dokładniej owa funkcja społeczna jest i jak się wyraża? Zależnie bowiem od kontekstu wydarzeń społecznych, w które teatr jest, siłą rzeczy, zanurzony, funkcja ta może być: probierzem społecznych potrzeb, wyrazem oporu, narzędziem propagandy albo sposobem upowszechniania informacji. Jest również formą dialogu/rozmowy na ważne społecznie tematy (por. Hausbrandt, 1983). Hannah Arendt pisała: *Teatr jest sztuką polityczną par excellence; polityczna sfera ludzkiego życia zostaje tu przeniesiona w sztukę. Jest on jedyną sztuką, której jedynym tematem jest człowiek w jego powiązaniach z innymi ludźmi* (Arendt, 2000, s. 206). Ta swoista antropocentryczność teatru, niemożność istnienia bez

człowieka i poza człowiekiem, sprawia, że wszelkie tematy, jakich teatr dotyka, są sposobem mówienia o kondycji ludzkiej. Jest to forma dialogu z innymi, nie tylko z publicznością, lecz w szerszym kontekście – formą dialogu z innymi ludźmi (nie zawsze wprost) formą wymiany. Może być również sposobem pracy nad sobą, doświadczeniem pozostawiającym trwały rys na kształtującej się osobowości (por. Nieduziak, 2013). Bez wątpienia jest przejawem człowieczeństwa, miejscem stawiania istotnych pytań, rozwiązywania konfliktów, wskazywania *rejonów zjawisk uznawanych za marginalne, jako dotąd niegodne zainteresowania sztuki, a być może niosące kluczowy „nierozpoznany bagaż" kondycji człowieka współczesnego, jakiemu już nie może sprostać podejście tradycyjnie skupione na pozytywnych sednach i centralnych kwestiach*" – pisał Lech Witkowski (2018, s. 436), przywołując wypowiedź Krystiana Lupy. Siła teatru tkwi zatem nie tyle w statystykach uczestnictwa w prezentacjach, co w podejmowanej tematyce, ściślej rzecz ujmując, w konfrontacji świata przedstawionego na scenie ze światem realnej rzeczywistości. Im bardziej odczuwalne pęknięcia, punkty zapalne, wspólne przestrzenie, tym większa siła działania. Nieistotna jest w tym względzie teatralna konwencja: można bowiem płakać nad ludzkim losem, jednocześnie się z niego śmiejąc, do czego prowokował chociażby Mikołaj Gogol w słynnym „Z czego się śmiejecie? Z siebie samych się śmiejecie!" (*Rewizor,* akt V).

Jeśli zatem traktuję teatr jako przestrzeń edukacji, to właśnie jako przestrzeń, a nie konkretne miejsce czy instytucję. Pojęcie przestrzeni, zwłaszcza przestrzeni otwartej, kojarzy mi się bardziej z obszarem wymiany, swobody myśli, wolności ekspresji. Nawet jeśli w tej przestrzeni zderzają się między sobą odmienne stanowiska, to niczym w ruchu cząsteczek i atomów, zderzenie to staje się źródłem nowej energii. Oczywiście można też mówić o teatralnych przestrzeniach edukacyjnych dusznych i zamkniętych, nabrzmiałych od ciężaru egzystencjalnej problematyki. Nie umniejsza to ich wartości. Są to przestrzenie transgresji, przemiany, przejścia w antropologicznym sensie tego słowa. W tak rozumianej teatralnej edukacji bliżej zatem do uczenia się jako doświadczania siebie, konstrukcji znaczeń, przejścia do nowych interpretacji znaczeń i doświadczeń (por. Przybylska, 2011). Oczywiście nie można odmówić teatralnym przestrzeniom edukacyjnym tworzenia sytuacji uczenia się jako uczestnictwa w procesach społecznych czy jako produktu i instrumentu wyzwolenia spod władzy społecznej – częściej widziałabym to jednak jako **efekt uczestnictwa** w kulturze teatralnej niż jako **uczestnictwo** w edukacyjnej przestrzeni teatralnej. I jeszcze jedna kwestia, zasadnicza dla edukacji opartej na korzystaniu z dorobku kultury i sztuki – kwestia przeżycia estetycznego. To właśnie ono odróżnia przestrzeń edukacyjną, o której piszę, od innych. Można odnajdywać estetyczne doznania we wszelkich dziedzinach życia, i stwarzać z nich edukacyjne miejsca, ale uczestnictwo w teatralnej (w ogóle artystycznej) przestrzeni edukacyjnej bez estetycznych przeżyć, wzruszeń, zachwytów i oburzeń jest niczym.

Orędzia, przesłania, cele

W tak nakreślonej wizji wykorzystania teatru w edukacji dorosłych, fundamentalne stają się pytania o jej cele. To kwestia rudymentarna, podnoszona podczas Międzynarodowego Dnia Teatru, który od 1962 r. obchodzony jest 27 marca, dla upamiętnienia festiwalu Teatru Narodów w Paryżu. Festiwalu, podczas którego od lat 50. XX w. spotykały się grupy teatralne z krajów o różnych systemach politycznych. Ogólne cele, które przyświecają obchodom, sprowadzają się do czterech zasadniczych kwestii:

- pobudzania (promocji) form artystycznych na całym świecie,
- uwrażliwiania ludzi na wartość form artystycznych,
- umożliwienia wspólnotom teatralnym i tanecznym promowania własnej twórczości na dużą skalę i wspieranie ich,
- wykorzystania formy artystycznej dla własnego dobra (*Journée Mondiale du Théâtre*).

Obchodom towarzyszy rozpowszechnienie *Orędzia na Międzynarodowy Dzień Teatru*, do napisania którego zapraszana jest osoba o niekwestionowanym autorytecie w środowisku teatralnym. W tym roku dla podkreślenia wielokulturowego i międzynarodowego aspektu teatru do napisania przesłań zaproszono pięć osób, które reprezentowały pięć regionów UNESCO: Afrykę – artystka mulitidyscyplinarna Werewere Liking z Wybrzeża Kości Słoniowej; Amerykę Północną i Południową – dramatopisarka Sabina Berman z Meksyku; kraje arabskie – reżyserka teatralna, performerka, współzałożycielka Zoukak Theatre Company, Maya Zbib z Libanu; Azję Pacyfiku – reżyser teatralny, aktor, były dyrektor Narodowej Szkoły Dramatycznej w Dehli, Ram Gopal Bajaj z Indii, Europę – aktor, reżyser teatralny, współzałożyciel Théâtre de Comlicité, Simon McBurney z Wielkiej Brytanii. Międzynarodowemu orędziu towarzyszą orędzia lokalne. W Polsce to wyróżnienie otrzymała Maja Kleczewska.

Warto przyjrzeć się treści tegorocznych orędzi pod kątem wyzwań edukacyjnych, jakie autorzy stawiają teatrowi i ludziom teatru. Zawsze bowiem odwołują się do ważnych, aktualnych problemów. Są wynikiem obserwacji zjawisk artystycznych i społecznych. Ponadto w kształcie i sposobie, w jaki powstają, można na nie popatrzeć, jak na formę oddolnej diagnozy problemów oraz inicjatywy w ich rozwiązaniu, nie tylko w wymiarze lokalnym. To jak rzucenie światła na wybrany fragment rzeczywistości, by przez dokładniejsze – niczym przez lupę – przyjrzenie się mu, móc popatrzeć nań szerzej. Lektura sześciu tekstów pochodzących z różnych części świata, kulturowo bardzo różnorodnych, pozwala wyłonić w nich wspólne kategorie. Zapożyczyłam je z wypowiedzi R.G. Bajaja (2018). Kończą je słowa, wykorzystane w tytule artykułu, które zawierają trzy kategorie ważne tak dla ludzi teatru, jak i dla osób zaangażowanych w procesy edukacyjne.

Ciało

„Gardząc swymi wadami i tworzącymi go paradoksami i zniekształceniami,
Dręcząc siebie samego mimiką i wykrzywieniami ciała
Swą drobiazgowością, plamiącą jego humanizm
Wszelkimi sztuczkami, którymi powodował kataklizmy
Mówił sam do siebie…"
(Liking, 2018)

Ciało jest w teatrze podstawowym sposobem wypowiadania się, fundamentalnym środkiem wyrazu aktorskiego. Ono konstytuuje materialność aktorskiej wypowiedzi. Aktor nie istnieje bez swojego ciała, a bez aktora nie ma teatru. *Teatr jest po to, aby nam przypomnieć, że jesteśmy z krwi i kości, a nasze ciała mają swój ciężar. Po to, aby obudzić nasze zmysły i powiedzieć nam, że nie musimy konsumować wyłącznie wzrokiem* – napisała w swoim przesłaniu M. Zbib (2018). Odniosła te słowa nie tylko do teatru rozumianego wprost jako dziedzina sztuki, ale do teatru światowych wydarzeń, teatru wojny, teatru codzienności, a przede wszystkim teatru obrazów, którymi karmieni są odbiorcy środków masowego komunikowania. *Ani medycyna, ani tragedia nie istnieją bez ciała. W tragedii ciało jest właściwym miejscem katastrofy* – pisze Jean-Marie Pradier (2012, s. 55), próbując odtworzyć grecki sposób odbierania świata. Warto go przytoczyć, bowiem, jak zauważa autor, wzrok dla Greków, których filozofia tworzy przecież zręby przynajmniej europejskiej myśli o wychowaniu, był narzędziem odkrywania drugiego człowieka, jego tożsamości i cielesności, płci, natury i wartości. Nie był, jak dzisiaj, narzędziem patrzenia na świat pełnym „przytłaczającej ignorancji i nietolerancji" (Zbib, 2018). Gdzie zagubił się grecki ideał kalokagatii w świecie niezliczonych informacji o środkach i sposobach upiększania ciała, przedłużania młodości oraz wszechogarniającego piękna? […] *greckie ciało w starożytności jawi się niczym tarcza herbowa, na której ukazują się, w emblematycznej formie, przeróżne wartości – życie, piękno, władza – którymi jednostka czuje się obdarzona, które jej przynależą i które głoszą jej* time *– jej godność, jej pozycję. Aby wyrazić szlachectwo duszy i szczodrość serca najlepszych spośród ludzi,* àristoi*, Grek mówi* kalos kagathos*, podkreślając tym samym, że fizyczne piękno i wyższość moralna są nierozdzielne* (Vernant, 1989, s. 20). Wzrok, tak ważny dla Greków, był dopełnieniem innych zmysłów, które pozwalały odkrywać piękno człowieka, a co za tym idzie, jego szlachetność. Dlatego, jak apeluje M. Kleczewska (2018), *Nie udawajmy, że nie widzimy, nie czujemy i nie słyszymy*. Widok ciała bowiem, by przywołać esej Susan Sontag (2010) o fotografii wojennej, także jest widokiem cudzego cierpienia.

Ciało, jak pisze Katarzyna Krasoń, *ujawnia przeżycia, stanowisko, przekonania częstokroć dobitniej niż warstwa tekstualna* (Krasoń, 2013, s. 109). Ciało w ogóle warunkuje ludzkie istnienie: jego kondycja determinuje nasze samopoczucie, a jego zmiany, zwłaszcza wynikające z procesów dojrzewania i starzenia,

inspirują refleksje egzystencjalne. Ale jednocześnie, nic tak bardzo jak ciało nie świadczy o biologicznej naturze człowieka. *Odrzućmy z teatru wszystko, co zbędne. Rozbierzmy go do naga. Im prostszy teatr, tym większą ma zdolność do przypomnienia nam jedynej niezaprzeczalnej rzeczy: jesteśmy, gdy jesteśmy w czasie; jesteśmy tylko gdy jesteśmy i kośćmi i biją w nas serca; jesteśmy tu i teraz, i to wszystko* – pisze S. Berman (2018). W przeintelektualizowanym świecie refleksji pedagogicznej niełatwo znaleźć wskazówki odnoszące się do naszej biologicznej natury. Tak jakby nie stanowiła ona części tożsamości człowieka. L. Witkowski (2018) pisał o wizji ekologicznego podejścia do kultury i życia społecznego, której spełnienie wymaga nowej edukacji. Zauważał jednak, że odległa jest droga od ekologii o charakterze niespójnych działań, idei, sfer i dążeń, po wykorzystanie ich do tworzenia lepszej jakości ludzkiego życia. Tymczasem teatralni twórcy przypominają o naszej wyjątkowości jako gatunku (Berman, 2018) i naszej odpowiedzialności wobec planety, na której żyjemy. *Ze wszystkich opowieści o ewolucji możemy wyciągnąć jeden krótki wniosek; że wszystkie formy życia dążą do tego, by przetrwać wiecznie. Jeśli ma na to szansę, życie dąży do przełamania barier czasu i przestrzeni, by osiągnąć nieśmiertelność. W tym procesie dana forma życia powszechnie okalecza się i niszczy. Musimy jednak ograniczyć rozważania do przetrwania ludzkości oraz jej przejścia od myśliwego jaskiniowca z epoki kamienia łupanego do naszej epoki kosmicznej. Czy jesteśmy teraz bardziej rozsądni? Wrażliwi? Radośni? Czy odczuwamy większą miłość do natury, której sami jesteśmy produktem?* […] *Ziemia nie przetrwa, jeśli wspólna radość żywych sztuk teatralnych i wiedzy (nie wyłączając technologii) nie zostanie uwolniona, ponownie wysublimowana z przyziemności, furii, zachłanności i zła.* […] *Musimy przemawiać do człowieka zamieszkującego dzisiejszą Ziemię, by ocalić samą planetę, a wraz z nią „teatr”.* […] *Co więcej, „teatr” zacznie odgrywać większą rolę w kontekście podtrzymywania samego życia; dlatego musi dawać siłę performerowi i widzowi w taki sposób, by nie zagrażali sobie wzajemnie w tej kosmicznej epoce wspólnych więzi* (Bajaj, 2018). Popatrzmy, jak bliskie są słowa twórcy teatralnego temu, co w pedagogice nazywamy ekologią pedagogiczną, która za przedmiot swoich zainteresowań obiera człowieka w całym jego środowisku życia, a więc nie tylko w środowisku społecznym i kulturowym ale również naturalnym, z podkreśleniem wspólnoty tych wszystkich środowisk. W ten sposób środowisko wychowawcze tworzą zarówno: materialnie dostępne środowisko życia, jak i świat przeżywany (por. Kwieciński, 2013). Z. Kwieciński i L. Witkowski wskazują na wiele funkcjonujących na świecie teorii i badań skupionych na przedstawianiu świata jako jedności przyrody, funkcjonującego w niej człowieka oraz wytworów ludzkiej myśli i działań, również tych niezmaterializowanych. Podają jako przykład na gruncie polskim na nowo zinterpretowany przez L. Witkowskiego (2014) dorobek Heleny Radlińskiej. L. Witkowski rozumie wizję nowej edukacji w znacznie szerszym kontekście *kompleksowego ekologicznego myślenia o relacjach: jednostka – społeczeństwo, społeczeństwo – kultura, kultura – wychowanie, wychowanie – idee,*

idee – umysł (Witkowski, 2018, s. 628). Jednocześnie ma świadomość trudności w zaakceptowaniu podejścia, wykraczającego *poza wygodnie rozparcelowaną na odrębne sektory przestrzeń humanistyczną* (tamże, s. 629).

Tymczasem, jak pisze S. McBurney (2018), *w teatrze greckim, patrząc na aktorów, obejmowało się także spojrzeniem krajobraz za nimi. W ten sposób możliwe było jednoczesne zgromadzenie kilku miejsc, społeczności, teatru oraz świata przyrody, ale również spotkanie różnych czasów. Oglądając tu i teraz przedstawienie przywołujące mity z przeszłości – spoglądając w kierunku sceny, widziało się własną, ostateczną przyszłość. Przyrodę.* […] *Gdybyśmy byli w Epidauros, moglibyśmy spojrzeć w górę i ujrzeć krajobraz. Zrozumielibyśmy, że nieustannie jesteśmy częścią świata przyrody i nie możemy przed nim uciec, tak jak nie możemy uciec z naszej planety*. Zatem pierwszy cel edukacyjnej przestrzeni teatralnej to dbałość o ciało jako element większej całości przyrodniczej i etycznej, wyrażającej się w szacunku dla siebie i świata, w którym człowiek wiedzie swą egzystencję.

Język

„Nawet torpedując wszelkie nadzieje
Swymi słowami i oskarżycielskimi gestami
Trwał w przekonaniu,
Że wszystko domknie się na przestrzeni tego jednego wieczoru
Poprzez jego oszalałe spojrzenia
Poprzez jego słodkie słowa
Poprzez jego krnąbrny uśmiech
Poprzez jego wyborny dowcip
Poprzez jego słowa, które, nawet gdy zadają ból,
Przeprowadzają operację, mającą na celu cud.
Tak, robił teatr" (Liking, 2018).

Kiedy mowa o języku w teatrze, przychodzi nam wyróżnić, przede wszystkim dwie płaszczyzny komunikacji z nim związane. Są to: 1) zestaw aktorskich środków wyrazowych pozawerbalnych, które można, w skrócie, sprowadzić do szczególnej formy komunikacji niewerbalnej tzw. języka ciała i jednocześnie wyjątkowej formy teatralnej, np. pantomimy oraz 2) wszystko to, co jest związane z systemem znaków werbalnych w mowie i zapisanych w tekście dramaturgicznym. Pierwsza płaszczyzna uzależniona jest od cielesności, druga jest przede wszystkim efektem ewolucji oraz pracy ludzkiego intelektu. *Od początków naszego istnienia, sztuki performatywne (taniec, muzyka, sztuki aktorskie/dramatyczne) mogły posługiwać się zaawansowanym instrumentem języka, złożonym ze spółgłosek i samogłosek. Samogłoska wyraża uczucia i emocje, podczas gdy spółgłoska odpowiada za komunikację formy i myśli/wiedzy. Matematyka, geometria, zbrojenia, a teraz także i komputer, należą do wytworów tej wiedzy. Nie możemy więc dziś odejść od tej ewolucji języka.* […] *Masowe środki przekazu wraz z naszą nauką i technologią sprawiły, że staliśmy się potężni jak demony* – pisze R.G. Bajaj

(2018), zaniepokojony coraz bardziej stechnicyzowanym światem. Rzeczywiście, media w teatrze zaznaczały swoją obecność przynajmniej od lat 90. XX w., ingerując coraz bardziej w wypowiedzi artystyczne i przyczyniając się do coraz większej heterogeniczności samego teatru (Balme, 2002). Podobne zjawisko możemy obserwować w obszarze edukacji, dzięki czemu wykształciła się pedagogika medialna. Nie same media jednak interesują nas tutaj, lecz to, jak zmieniły one język, a dokładniej sposób prowadzenia teatralnych narracji (por. Sajewska, 2012) oraz to, że zaczęły być traktowane szeroko jako procesy symboliczne (Duda, Wiśniewska, Oleszek, 2015). *Forma teatralna nie przeżywa więc dziś kryzysu; jesteśmy raczej świadkami kryzysu treści, komunikatu i troski* (Bajaj, 2018). Ta bolesna konstatacja kieruje więc uwagę nie na to, co w teatrze widzialne, lecz na to, co kryje się pod powierzchnią komunikatów, również – albo przede wszystkim – językowych. Często w literaturze pedagogicznej podnosi się problematykę coraz niższych kompetencji językowych i komunikacyjnych współczesnych użytkowników języka. Ale teatralni twórcy zwracają uwagę na inny problem. Problem odwagi albo jej braku, aby mówić wprost, aby podejmować tematy niewygodne. *Skoro bezpieczeństwo i komfort są priorytetem w dyskusji, czy potrafimy jeszcze zaangażować się w niewygodne rozmowy? Czy możemy, bez lęku przed utratą przywilejów, zbliżyć się do niebezpiecznych obszarów?* – pyta M. Zbib (2018). Bardzo znamiennie brzmią te słowa, jeśli odwołamy się do sytuacji teatrów, których funkcjonowanie jest uzależnione od decyzji politycznych, a protesty środowiska artystycznego nie przynoszą żadnych efektów. Należałoby je także skonfrontować z sytuacjami ograniczania wolności wypowiedzi artystycznej przez naciski społeczne, które wybuchają w przypadku spektakli kontrowersyjnych. Tak było np. wobec kultowego dziś *Apocalipsis cum figuris* J. Grotowskiego, stosunkowo niedawnego *Golgota picnic* czy ostatniej produkcji Jana Klaty w Narodowym Teatrze Starym w Krakowie pt. *Wróg ludu*. *Teatr jest po to, aby przywrócić słowom ich moc i znaczenie, aby zabrać dyskurs politykom i przywrócić go we właściwe miejsce – na arenę myśli i debaty, w przestrzeń zbiorowej wizji* – odpowiada na własne wątpliwości libańska reżyserka (Zbib, 2018). A w sukurs przychodzi jej Polka wołająca: *Niech teatr będzie dla nas przestrzenią/spotkania,/zaufania,/wolnego myślenia,/i wolności słowa.* […] *I nie przestawajmy pytać samych siebie:/Co jest dzisiaj prawdziwie radykalne?/Kiedy radykalność staje się towarem?/Kiedy bunt jest wystawiany na sprzedaż?/Nie handlujmy, nie negocjujmy, nie targujmy się/Nie szukajmy kompromisów w sprawach fundamentalnych wartości* (Kleczewska, 2018). Być może słowa artystek brzmią romantycznie, przywodzą jednak na myśl zmiany, jakie zaczęły dokonać się w teatrze u progu XX w., kiedy twórcy, zwłaszcza reżyserzy, zaczęli podkreślać znaczenie pozaliterackich środków wyrazu artystycznego i powoli odchodzić od dramatu jako podstawy teatralnego dzieła. Była to reakcja m.in. na zdominowanie repertuaru teatrów miejskich przez rozrywkę i teksty literackie (Borowski, Sugiera, 2012). Konsekwencją rozwoju tych poszukiwań, na co pod koniec XX w. miał wpływ również rozwój wspomnianych wyżej mediów, było stworzenie koncepcji teatru postdramatycznego, w której *tekst traktowany jest*

wyłącznie jako element, warstwa i „materiał" scenicznej kompozycji, a nie jej dominanta (Lehman, 2009, s. 9). Być może w czasach przestymulowania teatralnych odbiorców pozasłownymi środkami wyrazowymi słowo powróci do teatralnych łask. Jego obecność jest dowodem ewolucji ludzkiej myśli. *Ryki, szepty, szmery – onomatopeje tego pierwszego teatru – przekształcają się w język słów. Język mówiony zmieni się w język pisany. Potem, na innych odgałęzieniach ścieżek, teatr przekształci się w rytuał, następnie w kino. Ale zalążkiem każdej z tych form jest zawsze teatr* (Berman, 2018). I dodajmy, teatr a nie dramat, którego sceniczna interpretacja uzależniona jest od percepcji słów, ich znaczenia, aktu artystycznej kreacji, rozumienia utworu, osobistych przeżyć artystów oraz intelektualnego ujęcia (Ratajczak, 2003). To właśnie teatralne okoliczności sceny i widowni sprawiają, że *wówczas zdajesz sobie sprawę z tego, że wielkie monologi Hamleta czy Makbeta były nie tylko prywatnymi medytacjami, ale publicznymi debatami.* […] *Gdybyśmy byli w The Globe Theatre, zobaczylibyśmy, jak pozornie prywatne pytania zadawane są tak naprawdę nam wszystkim* (McBurney, 2018). Zatem drugim celem edukacyjnej przestrzeni teatralnej staje się dbałość o język, który jest nośnikiem ludzkiej myśli i narzędziem walki o jej wolność i o wolność działań.

Współczucie

„Pewnego dnia
Człowiek postanawia zadać sobie pytania przed zwierciadłem (widownią)
Wymyślić sobie odpowiedzi i – stojąc przed tym samym zwierciadłem (swoją widownią) –
Skrytykować siebie samego, zakpić z własnych pytań i odpowiedzi
Śmiać się lub płakać, by w końcu jednak
Pozdrowić i pobłogosławić swoje zwierciadło (swoją widownię),
Dziękując za ten moment złośliwości i wytchnienia
Kłania się i pozdrawia je, by okazać wdzięczność i szacunek…
W głębi duszy szukał ukojenia,
Pogodzenia z samym sobą i swym zwierciadłem:
Robił teatr…" (Liking, 2018).

Konstytutywną cechą i warunkiem pełnego uczestnictwa w działaniach o charakterze artystycznym jest doświadczenie przeżycia estetycznego, o którym Roman Ingarden (1970) pisał, że składa się z wielu faz, a więc poza kontemplacją zmysłową, obejmuje akty ujmowania, twórczego kształtowania, rekonstruowania, rozumienia, a w dużej mierze także akty emocjonalne, określane jako wzruszenia. Mogą się one w różnorodny sposób ze sobą splatać. Jednakże ważna w przeżyciu estetycznym jest szczególna jakość, która nie pozwala odbiorcy pozostawać „zimnym", niewzruszonym. Przeżycie owo jest również bazowe dla doświadczeń teatralnych. *Gdzież indziej niż w intymności teatru możemy przemyśleć nasze człowieczeństwo, wymyślić nowy porządek świata, wspólnie, inteligencją, odpornością i siłą, z miłością, współczuciem, ale też z konstruktywną konfrontacją* (Zbib, 2018). Warunkiem tego jest jednak szczególny rodzaj więzi, jaki powstaje między

kreującymi teatralne przedstawienie (widowisko, wydarzenie) aktorami/performerami a widownią. Bywa, że jest ona inspirowana fizyczną partycypacją widowni w wydarzeniu, ale bywa też tak, że teatralne współuczestnictwo pozostaje na poziomie intelektualnym i emocjonalnym. Współuczestnictwo jednak nastawione jest na zniesienie granicy między kreacją artystyczną a życiem (Tyszka, 2016). To zadanie tyleż teatralne co edukacyjne, bowiem uczące rozumienia drugiego człowieka, jego życiowej sytuacji, rozterek, zwątpień, ale też radości i szczęścia. Teatr stwarza w ten sposób swoistego rodzaju „laboratoryjne sytuacje ćwiczenia empatii". Jak pisze S. Berman (2018), *dla mnie najpotężniejszym wrogiem jest alienacja ludzkich serc. Utrata umiejętności współodczuwania z Innymi, odczuwania współczucia wobec innych ludzi i wobec natury*. Brak takiej umiejętności nie tylko powoduje, że przeżycie estetyczne nie zaistnieje, ale także doświadczenie tego przeżycia w kontakcie z aktorami – ludźmi, nie przeniesie się na rzeczywistość doświadczaną na co dzień.

Twórcy teatralnych orędzi podkreślają jednak konieczność włączania w takie doświadczenia tematów dotyczących osób w szczególnie trudnej sytuacji życiowej. Nie dlatego, że są to tematy artystycznie ciekawe, stanowiące wyzwania artystyczne, lecz w związku z misją społeczną teatru, jaką mu przypisują. Misją wstawiania się za tymi, którzy stanowią dla wielu społeczności niewygodny margines, i współczucia im. *Niech teatr zawsze stoi po stronie tych, którym odebrano głos,/których zdradzono,/którym odmawia się współczucia,/których wyklucza się ze wspólnoty./Niech teatr zawsze stoi po stronie empatii./Nie pozostawajmy w letargu./Nie przestawajmy myśleć krytycznie* (Kleczewska, 2018). Teatralni twórcy nie wskazują konkretów. Uważna obserwacja sytuacji międzynarodowej, jak też obserwacja sytuacji w środowiskach lokalnych sama przyniesie inspiracje. Ważne jest to, co dzieje się „tu i teraz", a co dotyczy wszystkich uczestników, bez względu na to, po której stronie kurtyny się znajdują, i bez względu na to, jaki jest ich społeczny status. *Teatr zawsze był więc formą sztuki wywłaszczonych, którymi – z powodu obecnego demontażu świata wszyscy jesteśmy.* […] *Gdybyśmy trzymali w ręku flet z Cyrenajki sprzed 40 000 lat, zrozumielibyśmy, że przeszłość i teraźniejszość są niepodzielne, a łańcuch ludzkiej wspólnoty nigdy nie zostanie złamany przez tyranów i demagogów* (McBurney, 2018). Zatem trzeci cel tworzenia teatralnej przestrzeni edukacyjnej prowadzi do tworzenia wspólnoty opartej na współczuciu, wywiedzionym jednak nie z litości, lecz z chęci zrozumienia i pomocy. Dlatego może stosowniejsze byłoby określenie współodczuwanie.

Zakończenie

Wybrane do analizy trzy kategorie nie są jedynymi, jakie można wyróżnić z tegorocznych orędzi na Międzynarodowy Dzień Teatru. Są jednak kategoriami powtarzanymi przez wszystkich autorów. To świadczy o ich sile i ważności. Warto jeszcze zwrócić uwagę na ich szczególny układ. Zaczynając od ciała, zaczynamy od kategorii podstawowej, bazowej, bez której pozostałe nie mogą w teatralnym

i nieteatralnym świecie istnieć. Nie sposób bowiem mówić o człowieku, dla którego chcemy zmieniać świat, jeśli fizycznie nie istnieje. Dopiero po uznaniu materialności, fizyczności człowieka można przejść do rozumienia drugiej kategorii – języka – najbardziej wysublimowanej formy zaznaczania swojej obecności na świecie, dostępnej tylko ludziom. A kiedy już będziemy potrafili ze sobą porozumiewać się, mówić o rzeczach ważnych, trudnych, także bolesnych, można przejść na poziom konstruowania wspólnoty opartej na wspólnym odczuwaniu.

W 2016 r. podczas Zjazdu Pedagogicznego Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego Z. Kwieciński dzielił się z uczestnikami tego ważnego wydarzenia, refleksjami, jakie wywołały w nim ataki terrorystyczne w Nicei. Zatytułował je znamiennie *Wychowanie do człowieczeństwa*. To najkrótszy i najbardziej wprost wyrażony cel tworzenia edukacyjnych przestrzeni teatralnych: wywiedzionych z tradycji walki o wolność; związanych z trudem i propagowaniem uczenia się przez całe życie; których celem wciąż jest to, aby człowiek pozostał istotą nie tylko myślącą, lecz także (współ)czującą. W świecie *implozji przestrzeni uczenia się* – jak pisze Krzysztof Maliszewski (2011), wierzę, że teatr pozostanie „nie-miejscem", „przestrzenną niszą" tych, którzy wierzą, że człowiek myśli, czuje, rozwija się.

Bibliografia

1. Arendt H. (2000). *Kondycja ludzka*, Warszawa: Fundacja ALETHEIA.
2. Bajaj R.G. (2018). *Orędzie na Międzynarodowy Dzień Teatru 2018 (Azja Pacyficzna)*. Pobrane z: http://www.e-teatr.pl/pl/img/oredzie-2018.pdf (06.04.2018).
3. Balme Ch. (2002). *Wprowadzenie do nauki o teatrze*, Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
4. Berman S. (2018). *Orędzie na Międzynarodowy Dzień Teatru (Ameryka Północna i Południowa)*. Pobrane z: http://www.e-teatr.pl/pl/img/oredzie-2018.pdf (06.04.2018).
5. Borowski M., Sugiera M. (2012). Wstęp do polskiego wydania: Porządkować i problematyzować W: E. Fischer-Lichte, *Teatr i teatrologia* (s. 7–15). Wrocław: Instytut im. Jerzego Grotowskiego.
6. Czerepaniak-Walczak M. (2006). *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
7. Drozdowski R., Fatyga B., Filiciak M., Krajewski M., Szlendak T. (2014). *Praktyki kulturalne Polaków*, Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
8. Duda A., Wiśniewska M., Oleszek B. (2015). *Teatr wśród mediów*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
9. Fik M. (2000). *Teatr Drugiego Obiegu*, Warszawa: Errata.
10. GUS (2016). *Uczestnictwo ludności w kulturze w 2014 r.*, Warszawa.
11. GUS, Urząd Statystyczny w Krakowie (2017). *Kultura w 2016*, Warszawa.
12. Guszpit I., Kosiński D. (2007). Ku Teatrowi Społecznemu W: J. Osterwa, *„Antygona", „Hamlet", „Tobiasz" dla Teatru Społecznego* (s. 5–18). Wrocław: Wyd. UWr.
13. Hausbrandt A. (1983). *Teatr w społeczeństwie*, Warszawa: WSiP.
14. Ingarden R. (1970). *Studia z estetyki,* t. 3*,* Warszawa: PWN.
15. Jawłowska A. (1988). *Więcej niż teatr*, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.

16. *Journée Mondiale du Théâtre*. Pobrane z: https://www.iti-worldwide.org/fr/worldtheatreday.html (06.06.2018).
17. Kleczewska M. (2018). *Orędzie na Międzynarodowy Dzień Teatru 2018 (Polska)*. Pobrane z: http://www.e-teatr.pl/pl/img/oredzie-2018.pdf (06.04.2018).
18. Kluzowicz J. (2017). „Dostrzec Innego" – sztuka współczesna jako przestrzeń nieformalnej edukacji dorosłych, na przykładzie działań teatru. *Edukacja Dorosłych,* nr 2, s. 87–98.
19. Krajewski M. (2014). Kompetencje kulturowe Polaków. W: R. Drozdowski. B. Fatyga, M. Filiciak, M. Krajewski, T. Szlendak, *Praktyki kulturalne Polaków* (s. 304–362). Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
20. Krasoń K. (2013). *Cielesność aktu tworzenia w teatrze ruchu*, Kraków: Universitas.
21. Kwieciński Z. (2013). Ku odnowie pedagogiki ekologicznej. *Studia Edukacyjne,* nr 26, s. 7–18.
22. Lehmann H-T. (2009). *Teatr postdramatyczny*, Kraków: Księgarnia Akademicka.
23. Liking W. (2018). *Orędzie na Międzynarodowy Dzień Teatru 2018 (Afryka)* Pobrane z: http://www.e-teatr.pl/pl/img/oredzie-2018.pdf (06.04.2018).
24. Malewski M. (2010). *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wrocław: Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.
25. Maliszewski K. (2011). Implozja przestrzeni uczenia się. *Edukacja Dorosłych,* nr 2(65), s. 33–41.
26. McBurney S. (2018). *Orędzie na Międzynarodowy Dzień Teatru 2018 (Europa)*. Pobrane z: http://www.e-teatr.pl/pl/img/oredzie-2018.pdf (06.04.2018).
27. Nieduziak E. (2013). Teatr jako praca nad sobą W: I. Jajte-Lewkowicz, J. Michałowska, A. Piasecka (red.), *Spektakl jako wydarzenie i doświadczenie* (s. 341–352). Łódź: Wydawnictwo Officyna.
28. Osiński Z. (1993). *Grotowski wytycza trasy*, Warszawa: Pusty Obłok.
29. Osterwa J. (1991). *Reduta i teatr: artykuły, wywiady, wspomnienia: 1914–1947*, Wrocław: Wydawnictwo „Wiedza o Kulturze".
30. Pradier J.-M. (2012). *Ciało widowiskowe*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
31. Przybylska E. (2011). Tendencje w europejskiej edukacji dorosłych. *Kultura i Edukacja,* nr 1(80), s. 59–78.
32. Ratajczak D. (2003). Teatr jako interpretator dzieła literackiego W: J. Degler (red.), *Problemy teorii dramatu i teatru*, Wrocław: Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego.
33. Sajewska D. (2012). *Pod okupacją mediów*. Warszawa: Książka i Prasa.
34. Sontag S. (2010). *Widok cudzego cierpienia*. Kraków: Karakter.
35. Szlendak T. (2014). Formy aktywności kulturalnej. W: R. Drozdowski, B. Fatyga, M. Filiciak, M. Krajewski, T. Szlendak, *Praktyki kulturalne Polaków,* s. 141–212. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
36. Tyszka J. (2016) *Teatr uczestnictwa*, Pobrane z: http://www.encyklopediateatru.pl/hasla/178/teatr-uczestnictwa (08.04.2018).
37. UNESCO (2009). *The 2009 UNESCO Framework for Cultural Statistics (FCS)*, Montreal.
38. Vernant J.-P. (1989), *L'individu, la mort, l'amour. Soi-même et l'autre en Grèce ancienne*. Paris: Gallimard.

39. Witkowski L. (2014). *Niewidzialne środowisko. Pedagogika kompletna Heleny Radlińskiej jako krytyczna ekologia idei, umysłu i wychowania. O miejscu pedagogiki w przełomie dwoistości w humanistyce.* Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".
40. Witkowski L. (2018). *Humanistyka stosowana. Wirtuozeria, pasje, inicjacje. Profesje społeczne versus ekologia kultury*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".
41. Zbib M. (2018), *Orędzie na Międzynarodowy Dzień Teatru (Kraje arabskie)*. Pobrane z: http://www.e-teatr.pl/pl/img/oredzie-2018.pdf (06.04.2018).

Body, language and compassion for generational education
as the goals of constructing theatrical spaces of adult education

Keywords: adult education, messages for the International Theatre Day, educational space, theatre, UNESCO

Abstract: The article is an attempt to analyse six texts published on the occasion of the International Theatre Day in 2018, in terms of identifying categories that could serve as targets for adult education. The author distinguished three such categories: body, language, compassion. She justified their application within the theatrical educational space. She explains that under this concept she understands – the place of informal education of adults, but more in the mental sense than the physical one.

Dane do korespondencji:
dr Edyta M. Nieduziak
Zakład Podstaw Pedagogiki i Historii Wychowania
Instytut Pedagogiki, Wydział Pedagogiki i Psychologii
Uniwersytet Śląski
ul. Grażyńskiego 53
40-126 Katowice
edyta.nieduziak@us.edu.pl; edytanieduziak@interia.pl

Edukacja Dorosłych 2018, nr 2 ISSN 1230-929 X

POSZUKIWANIA BADAWCZE ANDRAGOGÓW

Sławomir Pasikowski
ORCID 0000-0002-0768-1596

STANDARD „NIEWIEDZY" LUB UCIECZKA OD TRANSPARENTNOŚCI? EKSPRESJE RYGORU METODOLOGICZNEGO W RAPORTACH Z BADAŃ

Słowa kluczowe: rygor metodologiczny, tolerancja metodologiczna, raport z badań, transparentność

Streszczenie: Artykuł poświęcony jest kwestii odchyleń postępowania badawczego od wzorca metodologicznej poprawności, wyrażającego się w specyficznych rygorach metodologicznych obejmujących również standard komunikacji przebiegu badań i jego wyników. W tekście rozważana jest kwestia katalogowania tych odchyleń, czynników warunkujących ich powstawanie oraz zagadnienie relacji pomiędzy autorem i czytelnikiem, wyznaczanej świadomością uchybień w postępowaniu badawczym eksponowanym w raporcie z badań. W rezultacie zaproponowany został model objaśniający tę relację oraz wiążące się z nią klasy sytuacji komunikacyjnych, tworzących się wokół raportu empirycznego. Model ten stanowi punkt wyjścia do badań nad środowiskową legitymizacją odchyleń od wzorców metodologicznej poprawności i standardów komunikacji naukowej.

Wprowadzenie

Prezentacji wyników pedagogicznych badań empirycznych służą raporty badawcze. Ich zadaniem jest transparentne komunikowanie przewidywanej grupie odbiorców przebiegu postępowania badawczego oraz uzyskanych rezultatów. Cel, któremu podporządkowany jest taki raport, polega na dostarczeniu informacji pozwalających czytelnikom oceniać wiarygodność tych rezultatów oraz odtwarzać warunki, w jakich dane empiryczne były gromadzone i analizowane. To głównie ten cel decyduje o wyraźnym rygorze raportu badawczego i jego formule. Odróżnia go tym samym od innych postaci naukowego tekstu, takich jak: przeglądowe, teoretyczne, recenzje, eseje, itp. (Sternberg, 2011; Świetlikowska, 2011, s. 172–193). Mimo względnie sztywnej formuły raportu z badań, ekspresja jego

rygoru podlega jednak zróżnicowaniu. Odchylenia od przyjętego wzorca warunkowane są nie tylko specyfiką dyscypliny, w ramach której prowadzone były badania i tworzone z nich raporty. O zmienności postaci raportu współdecydują też takie czynniki, jak wiedza i umiejętności badacza, tradycja i szkoła, z jakiej badacz wyrasta, oraz warunki społeczne, w których raport jest tworzony i dopuszczany do publikacji. Niewątpliwie determinują one czytelność raportu. Jednakże ta czytelność jest relatywną cechą, bo uzależnioną także od własności, leżących po stronie czytelnika. Co więcej, tworzy się ona w oparciu o specyficzną relację zachodzącą pomiędzy autorem i czytelnikiem raportu. Specyfika tej relacji polega na projektowaniu indywidualnych wyobrażeń oraz oczekiwań na temat wirtualnego partnera, czyli modelowego czytelnika i modelowego autora – używając terminologii z koncepcji strategii tekstowych Umberto Eco (1987 [1979]) – ale bez bezpośredniej możliwości sięgania poza kontekst, jakim jest tekst raportu. Autor, stosownie do własnych wyobrażeń, stawia hipotezy na temat możliwych reakcji czytelnika i dostosowuje do nich treści komunikowane w raporcie. Z kolei czytelnik tworzy właściwą sobie wizję autora, jego intencji komunikacyjnych i wiarygodności przekazywanych informacji. Tym jednak, co stabilizuję tę relację, jest rygor metodologiczny, ograniczający dowolność zabiegów pisarskich oraz interpretacji czytelniczych do granic określonych przyjętym zestawem założeń leżących u podstaw raportowanych badań. Nabywanie biegłości w zakresie tego rygoru wyznacza nie tylko decyzję o publikacji rezultatów badawczych oraz treść i postać raportu, ale też zdolność dostrzegania struktury i jakości argumentacji, na której wspiera się raport z badań.

Rygor metodologiczny

Termin „rygor" odnosi się do zespołu norm określających poprawność postępowania i jego porządek oraz traktowanych w kategoriach obowiązku. Normatywna metodologia badań empirycznych stanowi zatem ofertę rygorów postępowania badawczego stosownie do przyjętego zestawu założeń ontologicznych, epistemologicznych i aksjologicznych. Samo jednak pojęcie rygoru metodologicznego występuje zwykle w kontekście opisu charakterystyki i różnic pomiędzy badaniami ilościowymi, jakościowymi oraz mieszanymi (Creswell, 2013). Rygor metodologiczny identyfikowany jest z prowadzeniem postępowania badawczego według przyjętej procedury i w sposób systematyczny (Czakon, 2014a, s. 59) oraz bywa traktowany jako nieodłączna własność poznania naukowego cechującego się iteracyjnością oraz zdolnością autokorekty (Ryan-Nicholls i Will, 2009, s. 71). Celem rygoru metodologicznego ma być zabezpieczenie wiarygodności zastosowanych procedur badawczych, uzyskiwanych rezultatów poznania oraz ich interpretacji (Czakon, 2014a; Fossey, Harvey, McDermott i Davidson, 2002). Najkrócej rzecz ujmując, polega to na określeniu warunków przebiegu procesu badawczego, w tym własności raportu z podjętego postępowania oraz jego wyników.

W zależności od tego, czy badania mają charakter ilościowy, jakościowy albo mieszany, rygor metodologiczny określający porządek postępowania właściwy każdej z klas tych badań ulega zróżnicowaniu, choć stosunkowo stałe są jego podstawowe kryteria. Bywają one różnie definiowane, lecz zasadniczo powtarzalne jest odwoływanie się wówczas do pojęcia ufności (trustworthines) i jej czterech aspektów: wiarygodności (credibility), transferowalności (transferability), powtarzalności (dependability) oraz potwierdzalności (confirmability), sprowadzanymi nierzadko do kategorii trafności, rzetelności i obiektywności, za których terminologiczne odpowiedniki uchodzą (Guba, 1981; Morse, Barret, Mayan, Olson, i Spiers, 2002). Przy bliższym oglądzie okazuje się, że u podstaw tych kryteriów leży wartość, jaką jest prawda, mimo że niejednoznacznie rozumiana (Morawski, 2011; Paśniczek, 1984; Rembierz, 2013), oraz dążenie do tworzenia warunków intersubiektywnego poznania.

Istnieją liczne procedury i narzędzia przeznaczone do ukierunkowanej na wymienione kryteria weryfikacji i kontroli procesu poznania naukowego (np. Anastasi i Urbina, 1999; Cohen, Manion i Morison, 2007; Creswell, 2007; Guba, 1981; Miles i Huberman, 2000; Morse, Barret, Mayan, Olson i Spiers, 2002; Nowak, 2007; Patton, 2002; Szreder, 2010). Znajomość tych narzędzi i procedur, wraz z umiejętnością ich doboru, stanowi miarę możliwości oceny rygoru poszczególnych projektów empirycznych. Innymi słowy, wiedza i sprawność w zakresie zabezpieczania wiarygodności poznania naukowego współokreślają stopień akceptacji wybieranych rozwiązań badawczych oraz uzyskiwanych rezultatów i ich interpretacji.

Nie zawsze jednak maksymalizacja rygoru metodologicznego traktowana jest jako zaleta. Z jednej strony wskazywana jest nieuchronność liberalizacji rygorów metodologicznych w tych środowiskach, w których sceptycyzm wobec modernistycznie pojmowanej nauki narasta (Malewski, 2012). Z drugiej, podnosi się kwestię napięcia pomiędzy rygorem a wartością poznania naukowego. Można na przykład spotkać argumenty na rzecz ujemnego związku rygoru, z jakim realizowana jest aktywność naukowa, ze znaczeniem i relewantnością badań (Davenport i Markus, 1999). Związek ten miałby być wszak paraboliczny, ale to nadal związek ujemny. Mimo że wydaje się, iż dążenie do ścisłego przestrzegania wyśrubowanych reguł wymaga przesunięcia akcentu z celu poznania na procedury poznania, to jednak wspomniany ujemny związek nie został potwierdzony. Jego akcentowanie może być też tratowane jako rezultat nieporozumienia wynikającego z oczekiwania powszechnej zrozumiałości wyników badań naukowych (Czakon, 2014b; Del Rosso, 2015), współmotywowanego zapewne zdawaniem sobie sprawy ze zdarzającego się wykorzystywania biegłości metodologicznej w celowym obniżaniu przejrzystości komunikowanych treści lub tworzeniu argumentów na rzecz tez będących w interesie autora badań. To ostatnie nie jest jednak konsekwencją rygoru metodologicznego. Z kolei oczekiwaniu powszechnej zrozumiałości zdecydowanie brak uzasadnienia. Szczególnie dlatego, że aby ów rygor służył

wiarygodności poznania wymaga niekiedy zaawansowanego aparatu terminologicznego możliwego do opanowania dopiero w drodze specjalistycznego kształcenia.

Przekonującego uzasadnienia liberalizacji rygoru metodologicznego należy więc szukać gdzie indziej. Dostarcza go teoria naukowych programów badawczych. W jej ramach podnoszona jest rola metodologicznej tolerancji (Lakatos, 1970, s. 165–157), która zabezpieczać ma nowe i niedojrzałe, lecz obiecujące idee, przed pochopnym odrzuceniem z powodu niespełniania przez nie przyjętych kryteriów metodologicznej poprawności. Choć pojęcie metodologicznej tolerancji nie stało się popularne, to zostało wykorzystane do opisu otwartej postawy wobec wyników pomiaru mogących wzbudzać wątpliwości, ale w istocie stanowiących sposobność do uczenia się, gdy pomiarowi podlegają nowe zjawiska i konstrukty (Zeise, 1981, s. 55–56). Uznanie uzasadnienia płynącego z teorii naukowych programów badawczych niesie konsekwencję w postaci założenia o przyjmowanym w środowiskach naukowych marginesie tolerancji na odstępstwa od wzorca postępowania badawczego. Odstępstwa traktowane zaczynają być jako uchybienia względem metodologicznej poprawności, gdy przekraczają krytyczną granicę zgodności działania ze wzorcem uznanym w tym środowisku za prawomocny oraz do którego środowisko odnosi się w toku tworzenia i oceniania wytworów naukowych (American Educational Research Association, 2006, s. 33; 2009, s. 483). Przekroczenie tej granicy oznacza alarmujący ubytek wiarygodności przekazywanych informacji.

Rygor raportu z badań

Do najbardziej widocznych ekspresji rygoru metodologicznego należą raporty z przeprowadzonych badań. One także podlegają właściwemu im rygorowi, choć w istocie będącemu na usługach rygoru metodologicznego zabezpieczającego wiarygodność całego procesu badawczego, w tym komunikacji jego przebiegu (American Educational Research Association, 2006; 2009). Zadaniem rygoru raportu jest zagwarantowanie możliwości dokonywania oceny wiarygodności przedstawianych rezultatów i zastosowanych rozwiązań badawczych, a w dalszej perspektywie powtarzania obserwacji i analiz oraz tworzenia metasyntez w oparciu o realizację projektów metaanalitycznych. Dotyczy to zarówno badań etykietowanych jako ilościowe, jak i tych, które definiuje się jako badania jakościowe i mieszane (Creswell, 2013; Denscombe, 2010, s. 295). Rygor ów, wbrew jednak etymologii pojęcia i niedających się uniknąć w metodologii skojarzeń z terminem *rigor mortis* (Sandelowski, 1993; Swartz, 2007; Wright, 2017), nie musi wiązać się z przyjmowaniem przez tekst raportu sztywnej, surowej i nudnej formy. Byłby w tym wypadku raczej wyrazem rygoryzmu metodologicznego, rozumianego jako postawa naśladowcza, która ukierunkowuje na dążenie do pozorowanej precyzji i naukowości (Sztumski, 1995). Bezwzględnie jednak rygor raportu stawia wymóg transparentności w zakresie kluczowych założeń

teoretycznych oraz czynności i metod badawczych (American Educational Research Association, 2006). Odpowiada to zresztą idei metodologicznych pryncypiów (Lewowicki, 2016) oraz zasadzie intersubiektywnej komunikowalności i sprawdzalności (Ajdukiewicz, 1983). Bez transparentności zabezpieczenie wymienionych wyżej możliwości staje się nieosiągalne. Mimo rygoru wpisanego w formułę raportu z badań, nie jest trudno znaleźć takie postaci tego tekstu, w których występują deficyty i zniekształcenia informacji ograniczające jego wartość względem celu, jakiemu ma służyć. Dodatkowo zagrożeniem w przyjmowaniu treści raportu bywa podporządkowanie prezentacji pozabadawczym oczekiwaniom oraz nastawienie na wykazywanie słuszności powziętych założeń lub decyzji. To przywodzi na myśl mocną zasadę racjonalności wypowiedzi naukowej Kazimierza Ajdukiewicza, zgodnie z którą stopień pewności, z jaką przyjmuje się dane twierdzenie, powinien odpowiadać sile jego uzasadnienia (Ajdukiewicz, 1965, s. 269–270). Innymi słowy, metody i warunki oceny jakości twierdzenia mają wyznaczać siłę, z jaką to twierdzenie zostanie uznane. Ajdukiewicz podkreślał przy tym, że zasada ta nie mówi o maksymalizowaniu jakości uzasadnień, lecz skromności w przyjmowaniu i formułowaniu twierdzeń adekwatnej do stopnia ich uzasadnienia. Tak rozumiana, ma pozwalać na zachowanie równowagi pomiędzy metodologicznym dogmatyzmem a metodologicznym sceptycyzmem w nauce (por. Ajdukiewicz, 1965, s. 274). W praktyce mocna zasada racjonalności mogłaby wyrażać się ograniczonym zaufaniem wobec treści raportów oraz towarzyszącym mu oczekiwaniem, zgodnie z którym im szczegółowiej opisany jest przebieg postępowania badawczego i wykorzystanych rozwiązań, tym wiarygodniejsza staje się treść raportu. Jednakże takie oczekiwanie byłoby mylące. Adresatami raportów z badań są bowiem przedstawiciele ściśle określonych środowisk, zwykle specjalistycznych, którzy dysponują wiedzą na temat badanego zjawiska, są użytkownikami specjalistycznego języka oraz instrumentarium badawczego. W przypadku raportów z badań trudno więc spodziewać się innego stylu językowego jak naukowy, przewidzianego dla sytuacji komunikacyjnych, w których zarówno nadawca, jak i odbiorca są specjalistami (Gajda, 1974). W założeniu więc posługiwanie się w raporcie z badań podstawowymi terminami teorii zjawiska oraz metodologii badań empirycznych nie wymaga od autora dodatkowych przybliżeń i wyjaśnień. Podobne założenie uczynić można względem uznawanych w tym środowisku kryteriów oraz standardów komunikacji i jej wiarygodności, zgodnie z którymi raport powinien być przygotowany. Podręczniki do metodologii badań empirycznych, ale także podręczniki standardów edycyjnych i temu podobne, przybliżają informacje na temat warunków budowania raportów z badań i zamieszczania danych, których występowania oczekuje się w świetle przywołanych wyżej zasad racjonalności czy szerzej: w świetle przyjętych w środowiskach nauki standardów informacyjnych (por. American Psychological Association, 2013; Babbie, 2006; Denscombe, 2010; *Dobre obyczaje w nauce. Zbiór zasad i wytycznych*, 2001; Flick, 2011;

Harasimczuk i Cieciuch, 2012; Piber-Dąbrowska, Cypryańska i Wawrzyniak, 2007; Rubacha, 2008; Silverman, 2008).

Zatem, gdy mowa o ograniczonym zaufaniu wobec raportu z badań i uznawaniu zawartych w nim twierdzeń za tymczasowe, to nie chodzi o maksymalizację detaliczności informacji oraz spetryfikowanie jakimś schematem tego opisu, którym jest relacja z postępowania badawczego i jego rezultatów. Przecież mimo względnie stałej struktury prezentacji, jakiej się od raportów wymaga, środowiska nauki przyzwalają konkretnym już raportom badawczym odbiegać od wzorca i różnić się względem innych raportów z badań. Ta zmienność jest akceptowalna z uwagi na twórczy charakter procesu badawczego, kontekst dobieranych rozwiązań badawczych, jak również mniej lub bardziej ukonstytuowany zestaw lokalnych oczekiwań i preferencji. W praktyce piśmienniczej wspomniana zmienność dostrzegalna jest w tym większym stopniu, im bardziej pod uwagę brane są poszczególne fragmenty raportu oraz kontekstualność badań, które on referuje. O ile jednak zmienność postaci i zawartości raportów, powodowana wymienionymi czynnikami, przyjmowana jest bez większych zastrzeżeń, o tyle poważne wątpliwości budzą raporty odbiegające od podstawowych standardów informacyjnych. Takie odstępstwa nie zawsze są możliwe do rozpoznania, gdyż część z nich bywa świadomie ukrywana przez autora przed czytelnikiem, albo niedostrzegana przez czytelnika z powodu niedostatecznego poziomu wiedzy lub wrażliwość w trakcie lektury raportu. W obu przypadkach upatrywać można miejsca dla zagadnienia metodologicznej wrażliwości, a nawet sumienia naukowego (por. Ajdukiewicz, 1975; Spendel, 2005), gdyby odwoływać się do tropów już obecnych i okrzepłych w literaturze metodologicznej. Szerzej pisałem o tym w innym miejscu (Pasikowski, 2015).

Krytyczne punkty raportu i przykłady uchybień

Tekst raportu z badań posiada miejsca, które uznać można za punkty krytyczne w ocenie jakości i wiarygodności prezentowanych w nim informacji (np. American Educational Research Association, 2006; Pasikowski, 2014). Do tych miejsc należą te, które zawierają fragmenty opisujące: model teoretyczny zjawiska, koncepcję zmiennych w modelu oraz przyjęty poziom pomiaru; dobór metod gromadzenia danych i własności wykorzystanych narzędzi; dobór próby wraz z charakterystyką schematu tego doboru i uzasadnieniem liczby jednostek; dobór metod analizy danych z uzasadnieniem nawiązującym do przyjętego schematu badań podyktowanego charakterem problemu badawczego; poszczególne rezultaty badawcze (fragmenty wypowiedzi osób badanych, współczynniki matematyczne, tabele z danymi, wykresy dla zmiennych ciągłych i dyskretnych); interpretację rezultatów badawczych realizowaną w granicach prawomocności wyznaczanej przyjętym schematem badań, doborem próby, jak też własnościami metod i narzędzi gromadzenia oraz analizy danych. Brak któregokolwiek z tych elementów powinien osobno wzbudzać ostrożność czytelnika w przyjmowaniu zawartych w raporcie podsumowań, interpretacji i sugerowanych aplikacji rezultatów badawczych.

Trudno wyobrazić sobie szczegółowy katalog uchybień, czyli krytycznych odchyleń od przyjętego wzorca metodologicznej poprawności. Ich postać zależy bowiem od okoliczności, w jakich realizowany jest metodologiczny standard badań, w tym od zakresu środowiskowej akceptacji, w którym to zakresie raport jest wytwarzany i konsumowany. Z tego powodu ograniczę się do niekoniecznie uporządkowanego przywołania wybranych przykładów spośród uchybień najczęściej występujących w raportach z badań. Należą do nich: pozostawianie bez komentarza wybranych zmiennych występujących w projekcie badań (np. tych charakteryzujących próbę od strony demograficznej); zniekształcenia lub braki w informacjach o triangulacji, warunkach jej zastosowania i przebiegu, nasyceniu kategorii teoretycznych budowanych w oparciu o rejestrowany materiał empiryczny i warunkach uznania osiągnięcia tego nasycenia; formułowanie twierdzeń interpretacyjnych nie podparte procedurami walidacji, w tym lekceważenie różnic występujących w materiale empirycznym lub pomijanie przypadków odstających od przyjętych standardów, które mogą te twierdzenia podważać; tworzenie uogólnień w oparciu o odkrywane tematy i wzorce w materiale empirycznym, ale bez kontroli częstotliwości ich występowania; dokonywanie porównań międzygrupowych bez zagwarantowania wystarczającej liczebności każdej z grup, co ma znaczenie dla wiarygodności późniejszych analiz, które wymagają odpowiedniej przestrzeni tworzonej przez liczności segmentów (stąd w statystyce podział na metody analizy przewidziane dla małych i osobno dużych grup); nieuzasadnione schodzenie na niższy poziom pomiaru podczas operacjonalizacji zmiennych lub, co gorsza, analizy danych, jak też formułowanie wniosków dla wyższego poziomu pomiaru niż ten, który został faktycznie przyjęty; wykonywanie obliczeń niedostosowanych do poziomu pomiaru zmiennych (np. średnich arytmetycznych i odchyleń standardowych dla zmiennych operacjonalizowanych na nominalnej skali pomiaru); zniekształcenia lub braki w informacjach o przyjętym poziomie ufności, stopniach swobody wykorzystywanych testów statystycznych, walidacji stosowanych metod; nieprawidłowy kierunek interpretacji danych zawartych w wierszach i kolumnach tabel; przeprowadzanie estymacji parametrów populacji oraz weryfikacji hipotez statystycznych na danych pochodzących z prób, których reprezentatywność nie została zapewniona lub przynajmniej określona; brak informacji na temat założeń stosowania wykorzystanych metod analizy danych lub warunków rezygnacji z tych założeń (na przykład normalności rozkładu badanej cechy, jednorodności wariancji w porównywanych grupach), jak też informacji o ocenie reszt i wartości odstających; prezentacja tylko wybranych charakterystyk opisu statystycznego, zwykle średnich arytmetycznych lub wskaźników struktury (%), bez pozostałych charakterystyk rozkładu empirycznego cechy, które pozwoliłyby dokładniej ocenić jego położenie, zmienność elementów w próbie lub populacji, ewentualnie skośność i spłaszczenie; podawanie wartości współczynnika α Cronbacha, popularnej korelacyjnej miary zgodności wewnętrznej skal (jednej z miar rzetelności), z pominięciem informacji o mocy dyskryminacyjnej pozycji testu; wreszcie prezentacja niepełnych analiz, polegająca na pomijaniu informacji stanowiących analityczną

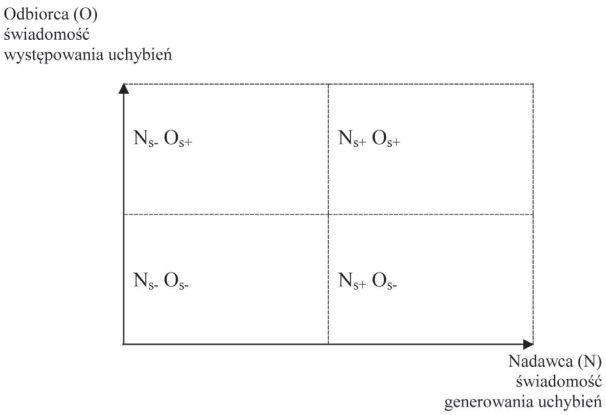
całość wraz z tymi zaprezentowanymi (np. chi^2 niezależności Pearsona bez informacji o stopniach swobody oraz sile związku, wartość *p* bez uzupełnienia informacją o rozmiarze efektu i mocy testu), a pozwalających ocenić wiarygodność i faktyczną wagę raportowanych relacji między zmiennymi; pomijanie informacji o istotnych ograniczeniach, które zaistniały w trakcie realizacji projektu, w tym o szczególnie pożądanej w przypadku projektów jakościowych analizie roli, jaką w procesie gromadzenia i analizy danych mogły odegrać presupozycje badacza.

Niezwykle mozolne wydają się próby katalogowania uchybień możliwych do odczytania w raportach z badań. Głównie z powodu wskazanych już czynników warunkujących zmienność postępowania badawczego oraz komunikacji jego przebiegu i rezultatów. Z punktu widzenia kształtowania się postaci raportu oraz reakcji na jego treść znacznie efektywniejsze jest modelowanie charakteru relacji pomiędzy autorem i czytelnikiem, którą wyznacza świadomością uchybień w postępowaniu badawczym eksponowanym w raporcie z badań.

Świadomość uchybień w postępowaniu badawczym eksponowanym w raporcie z badań

Relację pomiędzy autorem i czytelnikiem – wyznaczaną świadomością uchybień w postępowaniu badawczym eksponowanym w raporcie z badań – można zilustrować, odwołując się do koncepcji strategii tekstowych Eco (1987 [1979]), w której autor i czytelnik ujmowani są jako podmioty tekstu wzajemnie się przewidujące, oraz wykorzystując ideę dwóch ortogonalnych wymiarów (Diagram 1). Jeden z wymiarów opisuje stopień świadomości generowania uchybień rozumianych jako odstępstwa od zbioru norm i reguł postępowania naukowego powszechnie przyjętego w środowisku naukowym, z którym identyfikuje się autor. Natomiast drugi stopień – świadomość występowania tak rozumianych uchybień charakteryzujący czytelnika raportu. Wzrastający stopień świadomości reprezentowany jest przez rosnące wartości osi. Autor figuruje w tym modelu jako nadawca strumienia informacji w przekazie, którym jest raport z badań, natomiast czytelnik jako odbiorca tego strumienia. Tak prezentujący się model przewiduje, że stopień świadomości zaistniałych oraz potencjalnych uchybień wyznacza postać raportu z badań oraz możliwe na niego reakcje. Podkreślić należy w tym miejscu, że dostrzeganie odchyleń od wzorca postępowania naukowego oraz warunków, w jakich powstają, zależy od wiedzy i umiejętności, które ostatecznie składają się na świadomość metodologiczną (por. Spendel, 2005).

Poruszając się po obu wymiarach, możliwe staje się modelowanie relacji zachodzącej między nadawcą (autorem) i odbiorcą (czytelnikiem). Z każdej z ćwiartek tak powstałego układu wyprowadzać można konsekwencje teoretyczne, pozwalające problematyzować zagadnienie uchybień w raportach z badań, w tym zagadnienie szansy ich odkrywania. Ćwiartki te symbolizują klasy sytuacji wyznaczane stopniem świadomości autora i czytelnika raportu z badań. Klasa sytuacji reprezentowana pierwszą ćwiartką nazwana została „negocjacje wartości raportu" (N_{s+} O_{s+}). W jej



s- – niska świadomość, s+ – wysoka świadomość

Diagram 1. Relacja nadawca-odbiorca wyznaczana świadomością uchybień w postępowaniu badawczym eksponowanym w raporcie z badań

Źródło: opracowanie własne.

przypadku przewidywać można, że odpowiednio wysoki stopień świadomości zaistniałych uchybień skutkuje po stronie czytelnika wyższą wrażliwością i rezerwą w przyjmowaniu treści raportu. Z kolei po stronie autora spodziewać się można prezentowania argumentów łagodzących, usprawiedliwiających lub maskujących odstępstwa. Autor budując raport z badań, operuje ideą modelowego czytelnika, z którym negocjuje akceptację treści raportu, wyobraża sobie możliwe reakcje czytelnika na określone informacje i tworzy na nie odpowiedź. Ćwiartka druga symbolizuje klasę sytuacji nazwaną „rezerwa wobec treści raportu" (N_{s-} O_{s+}). Niski stopień świadomości autora co do zaistniałych uchybień wyraża się w nieskontrolowanej przez niego postaci raportu. Z kolei wysoki stopień świadomości czytelnika przewiduje dystans wobec komunikowanych w raporcie treści. Trzecia ćwiartka odpowiada klasie sytuacji „brak kontroli nad uchybieniami" (N_{s-} O_{s-}). Niski stopień świadomości obu uczestników relacji powoduje, że o treści raportu i jej przyjmowaniu decydują głównie czynniki pozamerytoryczne. Z kolei ćwiartka czwarta symbolizuje klasę sytuacji, która nazwana została „skonsumowanie uchybień" (N_{s+} O_{s-}). Niski stopień świadomości uchybień charakteryzujący czytelnika czyni go podatnym na zabiegi obniżające rangę lub widoczność odchyleń od istniejącego standardu postępowania badawczego i jego komunikacji.

Zaprezentowany diagram nie ilustruje jednak tego, co wydaje się szczególnie interesujące. Mianowicie tych postaci uchybień, które nie są za takie uważane w sposób bezwzględny. Ich występowanie może być bowiem objęte tolerancją odchylenia od standardu, o czym była już wyżej mowa, albo dopuszczane zwyczajem lub nawykiem lokalnie przyjętym w danym środowisku badaczy i specjalistów (por. Czakon, 2014; Kuhn, 2001; Spendel, 2005). Taka lokalna legitymizacja stanowi

więc przestrzeń środowiskowej akceptacji uchybień, zdecydowanie współwarunkowanej czynnikami pozanaukowymi. Ranga lokalnie legitymizowanych uchybień bywa zróżnicowana, począwszy od drobnych przeinaczeń lub niedopowiedzeń (np. podawanie wartości *p* bez wartości α podczas prezentacji wyników weryfikacji hipotez statystycznych), a skończywszy na rozwiązaniach mogących poza tą przestrzenią podważać sens interpretacji budowanych na podstawie tych rozwiązań (np. stosowanie wnioskowania statystycznego bez zapewnienia warunków reprezentatywności próby; generalizacje rezultatów badawczych bez dowodzenia reprezentatywności statystycznej lub typologicznej; uskutecznianie idei „tendencji statystycznej", która to nie ma uzasadnienia w teorii statystyki).

Podsumowanie

Można by odnieść wrażenie, że tropienie uchybień występujących w raportach badawczych, ich bezwzględne demaskowanie i eliminacja, służą nauce w sposób bezwarunkowy, nawet jeśli skrywa się za tym anankastyczna skłonność. O ile jednak rygor metodologiczny pełni służebną funkcję wobec poznania naukowego, zabezpieczając jego wiarygodność, to bezwzględny puryzm metodologiczny może redefiniować cel poznania, stawiając w centralnym punkcie zgodność działań z normatywnie traktowanym wzorcem postępowania. Bywa to zasadne, gdy postępowanie badawcze i jego wyniki stanowią bezpośrednie zagrożenie dla dobrostanu ludzi i środowiska (por. Ioannidis, 2005; Krimsky, 2006). Jednakże w innych warunkach należy mieć jasność, że skutkuje to również ryzykiem ograniczenia zdolności dostrzegania wartościowych impulsów, jakie mają szansę dostarczać wyniki „sfatygowanych" badań, szczególnie gdy obiekt poznania jest złożony i dynamiczny, a z takim najczęściej spotkać się można w badaniach pedagogicznych. Pożądana wydaje się więc refleksyjna wstrzemięźliwość wobec zalgorytmizowanego rygoru metodologicznego. Dzięki temu poznanie nie będzie grzęzło w okowach litery prawa, tym bardziej, że trudno wykluczyć, iż raz po raz przyjmowany rygor metodologiczny nie nadąży za poznaniem następującym w warunkach dynamicznych zmian (Bachelard, 2000; Feyerabend, 1996). Poznanie postępuje zwykle w oparciu o przybliżenia i kolejne weryfikacje takich przybliżonych efektów. Innymi słowy, niezastąpiony w procesie konsumpcji rezultatów badawczych jest świadomy dystans i ostrożność, wspierające się na zasadzie mówiącej, że wiarygodność wyników badań determinowana jest stopniem niezawodności metod wykorzystanych przy ich realizacji (Ajdukiewicz, 1965), z jednoczesną otwartością na najsłabszy impuls inspiracji, jakich mogą one dostarczać (Bachelard, 2000). Zatem w dłuższej perspektywie efektywniejsze może okazać się skupienie na zagadnieniu oraz instrumentarium oceny świadomości autora i czytelnika co do wprowadzania uchybień w postępowaniu badawczym, niż katalogowanie odstępstw od metodologicznej poprawności. W rezultacie efekty takiej pracy można by spożytkować w procesie edukacji metodologicznej, mając na uwadze nie tylko rozwijanie zdolność dostrzegania struktury i jakości argumentacji, na której oparty jest raport z badań, ale w ogóle kierując się troską o sumienie naukowe kolejnych pokoleń badaczy.

Bibliografia

1. Ajdukiewicz K. (1965). *Język i poznanie.* Warszawa: PWN.
2. Ajdukiewicz K. (1975). *Logika praktyczna.* Warszawa: PWN.
3. Ajdukiewicz K. (1983). *Zagadnienia i kierunki filozofii* (wyd. 3). Warszawa: Czytelnik.
4. American Educational Research Association (2006). Standards for Reporting on Empirical Social Science Research in AERA Publication. *Educational Researcher,* 35 (6), s. 33–40.
5. American Educational Research Association (2009). Standards for Reporting on Humanities-Oriented Research in AERA Publications. *Educational Researcher,* 38 (6), s. 481–486.
6. American Psychological Association (2013). *Publication Manual of the American Psychological Association* (wyd. 6). Washington: American Psychological Association.
7. Anastasi A., Urbina S. (1999). *Testy psychologiczne.* Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
8. Babbie E. (2006). *Badania społeczne w praktyce.* (W. Betkiewicz, M. Bucholc, P. Gadomski, J. Haman, A. Jasiewicz-Betkiewicz, A. Kloskowska-Dudzińska, M. Mozga, Tłumacze) Warszawa: PWN.
9. Bachelard G. (2000). *Filozofia, która mówi nie. Esej o filozofii nowego ducha w nauce.* (J. Budzyk, tłum.) Gdańsk: słowo/obraz terytoria.
10. Cohen L., Manion L., Morison K. (2007). *Research Method in Education. 6th Edition.* London, New York: Routledge.
11. Creswell J.W. (2007). *Qualitative Inquiry & Research Design. Choosing Among Five Approaches.* Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.
12. Creswell J.W. (2013). *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane.* (J. Gilewicz, tłum.) Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
13. Czakon W. (2014a). Kryteria oceny rygoru metodologicznego badań w naukach o zarządzaniu. *Organizacja i Kierowanie,* 1 (161*)*, s. 51–62.
14. Czakon W. (2014b). Metodologiczny rygor w badaniach nauk o zarządzaniu. *Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu,* 340, s. 37–45.
15. Davenport T.H., Markus M.L. (1999). Rigor vs Relevance Revisited: Response to Benbasat and Zmud. *MIS Quarterly,* 23 (1), s. 19–23.
16. Del Rosso R.J. (2015). Our New Three Rs: Rigor, Relevance, and Readabiity. *Governance: An International Journal of Policy, Administration, and Institutions,* 28 (2), s. 127–130.
17. Denscombe M. (2010). *The Good Research Guide. For small-scale social research projects.* New York: Open University Press.
18. Dobre obyczaje w nauce. Zbiór zasad i wytycznych. (2001). Warszawa.
19. Eco U. (1987 (1979)). Czytelnik modelowy. *Pamiętnik Literacki: czasopismo kwartalne poświęcone historii i krytyce literatury polskiej,* 78/2, s. 287–305.
20. Feyerabend P.K. (1996). *Przeciw metodzie.* (S. Wiertlewski, tłum.) Wrocław: Siedmiorόg.
21. Flick U. (2011 a). *Jakość w badaniach jakościowych.* (P. Tomanek, tłum.) Warszawa: PWN.
22. Forero R., Nahidi S., De Costa J., Mohsin M., G., F., Gibson N., Aboagye-Sarfo P. (2018). Application of four-dimension criteria to assess rigour of qualitative research in emergency medicine. *BMC Health Services Research,* 18 (1), e120.

23. Fossey E., Harvey C., McDermott F., Davidson L. (2002). Understanding and evaluating qualitative. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry,* 36 (6), s. 717–732.
24. Gajda S. (1974). Uwagi o stylu naukowym. *Studia Śląskie,* 26, s. 95–103.
25. Guba G.E. (1981). Criteria for Assessing the Trustworthiness of Naturalistic. *Educational Communication and Technology,* 29 (2), s. 75–91.
26. Harasimczuk J., Cieciuch J. (2012). *Podstawowe standardy edytorskie naukowych tekstów psychologicznych w języku polskim na podstawie reguł APA.* Liberi Libri.
27. Ioannidis J.P. (2005). Why most published research fi ndings are false. *PLoS Med 2(8)*, e124.
28. Krimsky S. (2006). *Nauka skorumpowana? O niejasnych związkach nauki i biznesu.* Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
29. Kuhn S. (2001). *Struktura rewolucji naukowych.* (H. Ostromęcka i J. Nowotniak, Tłumacze) Warszawa: Aletheia.
30. Lakatos I. (1970). Falsification and the Methodology of Scientific Research Programmes. W I. Lakatos i A. Musgrave, *Criticism and the Growth of Knowledge,* s. 91–196, Cambridge: Cambridge University Press.
31. Lewowicki T. (2016). O pryncypiach metodologicznych – wspomnienia czy standardy uprawiania nauki? *Ruch Pedagogiczny,* 1, s. 5–15.
32. Malewski M. (2012). Metodologia badań społecznych – ortodoksja i refleksyjność. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja,* 4 (60), s. 29–46.
33. Miles M.B., Huberman A.M. (2000). *Analiza danych jakościowych.* (S. Zabielski, Tłum.) Białystok: Trans Humana.
34. Morawski R.Z. (2011). *Etyczne aspekty działalności badawczej w naukach empirycznych.* Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
35. Morse J., Barret M., Mayan M., Olson K., Spiers J. (2002). Verification Strategies for Establishing Reliability and Validity in Qualitative Research. *International Journal of Qualitative Methods,* 1(2), s. 13–22.
36. Nowak S. (2007). *Metodologia badań społecznych.* Warszawa: PWN.
37. Pasikowski S. (2014 a). Kultura metodologiczna i raportowanie badań empirycznych publikowanych w wiodących czasopismach poświęconych zagadnieniom edukacji. *Kultura i Edukacja,* 2, s. 103–133.
38. Pasikowski S. (2015). Rygoryzm w anarchizmie. Sumienie naukowe a dążenia do wiarygodnego poznania. W R. Kozłowski i D. Bieńkowska, *Człowiek człowiekowi* (s. 135–150). Słupsk: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pomorskiej w Słupsku.
39. Paśniczek J. (1984). *Logika fikcji. Esej o pewnej logice typu meningowskiego.* Lublin: Wydawnictwo Uczelniane UMCS.
40. Patton M.Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods.* Thousand Oaks, CA: Sage.
41. Piber-Dąbrowska K., Cypryańska M., Wawrzyniak M. (2007). *Standardy edytorskie dla naukowego tekstu empirycznego z zakresu psychologii.* Warszawa: Academica Wydawnictwo SWPS.
42. Rembierz M. (2013). Humanizm nauk pedagogicznych a niektóre założenia nauk społecznych. *Społeczeństwo i Rodzina,* 34 (1), s. 8–32.
43. Rubacha K. (2008). *Metodologia badań nad edukacją.* Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
44. Ryan-Nicholls K., Will C. (2009). Rigour in qualitative research: mechanisms for control. *Nurse Researcher,* 16 (3), s. 70–85.

45. Sandelowski M. (1993). Rigor or rigor mortis: The problem of rigor in qualitative research revisited. *Advances in Nursing Science,* 16 (2), s. 1–8.
46. Silverman D. (2008 b). *Prowadzenie badań jakościowych.* (J. Ostrowska, Tłum.) Warszawa: PWN.
47. Spendel Z. (2005). *Metodologia badań psychologicznych jako forma świadomości historycznej.* Katowice: Wydawnictwo UŚ.
48. Sternberg R.J. (2011). *Recenzownie prac naukowych w psychologii.* (T. Szustrowa, Tłum.) Warszawa: Wydawnictwo Paradygmat.
49. Swartz J.D. (2007). Where rigor becomes rigor mortis: institutional review boards and qualitative research. *Journal of Ethnographic & Qualitative Research,* 2, s. 1–5.
50. Szreder M. (2010). *Metody i techniki sondażowych badań opinii.* Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
51. Sztumski J. (1995). *Wstęp do metod i technik badań społecznych* (wyd. 3). Katowice: „Śląsk".
52. Świetlikowska J. (2011). Dobry tekst naukowy. *Studia z Teorii Wychowania,* 2/1 (2), s. 172–193.
53. Wright R. (2017). Academic Rigor or Academic Rigor Mortis? *Adult Learning,* 28 (1), s. 35–37.
54. Zeise J. (1981). *Inquiry by Design: Tools for Environment-Behaviour Research.* Cambridge: Cambridge University Press.

Standard „ignorance" or escape from transparency?
Expressions of methodological rigor in research reports

Keywords: methodological rigor, methodological tolerance, research report, transparency

Abstract: The article is devoted to the issue of deviations of research procedure from the pattern of methodological correctness expressed in the specific methodological rigors. Standard of communication of the research course and its results are also encompassed by the rigors. The text considers the issue of factors determining the occurrence of these deviations, cataloguing these deviations and the issue of the relationship between the author and the reader determined by the awareness of weaknesses in the research procedure exposed in the research report. Therefore, a model explaining this relationship and related classes of communication situations formed around the empirical report is proposed. This model could be a starting point for research on the social legitimacy of deviations from the pattern of methodological correctness and standards of scientific communication.

Dane do korespondencji:
dr Sławomir Pasikowski
Katedra Badań Edukacyjnych
Wydział Nauk o Wychowaniu
Uniwersytet Łódzki
ul. Pomorska 46/48
e-mail: slawomir.pasikowski@uni.lodz.pl

Edukacja Dorosłych 2018, nr 2 ISSN 1230-929 X

Alicja Szostkiewicz
ORCID 0000-0002-2382-4980

SPOSOBY DOŚWIADCZANIA I KONCEPTUALIZOWANIA UCZENIA SIĘ OSÓB W OKRESIE ŚREDNIEJ DOROSŁOŚCI

Słowa klucze: Edukacja dorosłych, fenomenografia, koncepcja uczenia się przez całe życie, obszary edukacyjne, średnia dorosłość.

Streszczenie. Konwencja niniejszego artykułu osadzona została w koncepcji uczenia się przez całe życie. Za fundament analizy sposobów doświadczania uczenia się oraz obszarów edukacyjnych przyjęto podejście fenomenograficzne, które zostało skonstruowane dla potrzeb prowadzenia badań nad procesami uczenia się. Przedmiotem eksploracji badawczych uczyniono doświadczenia edukacyjne osób znajdujących się w okresie średniej dorosłości.

Dynamika zmian współczesnego świata w wymiarach technologicznym, gospodarczym i społecznym generuje nowe potrzeby ewolucji społeczeństwa wiedzy w kierunku społeczeństwa uczącego się (Pawelska-Skrzypczak i in., 2013). Społeczeństwo uczące się to społeczeństwo, które jest samoświadome edukacji w jej całożyciowym uczeniu się, zatem posiada ono także wiedzę dotyczącą edukacyjnego potencjału instytucji kształcenia oraz środowiska społecznego, które nadaje kształt życiu. Jednocześnie wyprowadzając aktywność edukacyjną z instytucji w kierunku codzienności, edukacja całożyciowa stała się integralną częścią życia; pozwala ona na łatwiejsze funkcjonowanie w otaczającej rzeczywistości. Uczestnictwo w całożyciowym uczeniu się nie jest już tylko dobrowolną aktywnością edukacyjną podejmowaną przez nielicznych w celu zaspakajania potrzeb, ambicji czy zainteresowań związanych z rozwojem osobistym, ale stało się koniecznością niezbędną do właściwego funkcjonowania w otaczającym świecie, w tym też na rynku pracy. W świetle powyższych wyzwań Komisja Europejska (2001) sformułowała definicję koncepcji całożyciowego uczenia się, która mówi, że są to: wszelkie działania związane z uczeniem się przez całe życie, zmierzające do poprawy poziomu wiedzy, umiejętności i kompetencji w perspektywie osobistej, obywatelskiej, społecznej i/lub związanej z zatrudnieniem. Celem niniejszych badań było poznanie, zrozumienie oraz opisanie doświadczania sposobów i konceptualizowania uczenia się osób będących w wieku średniej dorosłości.

Przyjęte założenia metodologiczne

Przedstawione badania podążają kierunkiem wyznaczanym przez metodologię jakościową, która szerzej umieszczona została w ramach nurtu naturalistycznego

i perspektywy interpretatywnej. Zwolennicy tych ujęć są w pełni zgodni co do tego, iż *świata społecznego nie można rozumieć w kategoriach prostych, przyczynowych związków czy analizować poprzez stosowanie wobec zdarzeń społecznych praw uniwersalnych. Wynika to z faktu, iż ludzkie działania są oparte na społecznych znaczeniach, takich jak: intencje, motywy, przekonania, zasady i wartości* (Hammersley, Atkinson, 2000, s. 17).

Paradygmat interpretatywny obdarza statusem naukowej prawomocności badania typu jakościowego. Wybór motywowany jest sytuacją badacza, który przyjmuje do wiadomości złożoność sytuacji i zdarzeń edukacyjnych oraz podejmuje próbę stworzenia opisów i wyjaśnień, które w tej samej mierze, co dekonstruują praktykę przez odkrywanie ukrytych systemów i wartości, tworzą też, a tym samym rekomendują, nowe kierunki działania (Radford, 2003).W paradygmacie interpretatywnym kładzie się nacisk na naturalne zdolności podmiotu poznającego. Dzięki temu badacz jest w stanie rozluźnić wymogi obowiązującej metody naukowej i obdarzyć je poznawczą podmiotowością, a dodatkowo przyzwolić na poznawanie przez interpretację, która kreuje sytuację poznawczej wolności (Malewski, 2010). Ograniczając sens badań interpretatywnych do ich bezpośredniej roli w procesach edukacyjnych, Krzysztof Rubacha (2008) podkreśla, że wyjaśniają one, w jaki sposób podmioty edukacji radzą sobie w świecie, jakie znaczenia nadają edukacyjnej rzeczywistości, jak definiują samych siebie i sytuacje edukacyjne, jakie wizje życia konstruują. Badania jakościowe pozwalają zrozumieć sens i znaczenia poszczególnych fragmentów i kontekstów życia badanego, także tych odnoszących się do codziennych praktyk i sytuacji edukacyjnych. Umożliwiają ponadto zidentyfikowanie nieoczekiwanych zjawisk i ich wpływu na przedmiot badania.

W związku z tym, że badania jakościowe przybierają cechy subiektywne, ale ugruntowane w rzeczywistości, zdecydowano się na wybór metody fenomenograficznej, która pozwoliła ująć, zrozumieć i wyjaśnić doświadczenia edukacyjne badanych w okresie średniej dorosłości. Fenomenografia jako metoda postępowania badawczego została opracowana w Szwecji przez Ference'a Martona, w latach sześćdziesiątych (Męczkowska, 2002). Jej twórca charakteryzuje ją jako metodę komplementarną do innych rodzajów badań, mającą na celu opis, analizę i zrozumienie doświadczeń ludzi dotyczących różnych aspektów świata (Marton, 1981). W zrozumieniu istoty badań fenomenograficznych pomaga odwołanie się do pojęcia fenomenu. Wywodzące się z języka greckiego słowo (*phainomenon)* oznacza rzecz jasną, widoczną, możliwą do poznania zmysłowego. Fenomenologia to nauka o fenomenach, czyli zjawiskach, to „szeroki projekt filozoficzny" (Męczkowska, 2002, s. 30). Wpisuje się w ten projekt myśl niemieckich filozofów: Immanuela Kanta, Georga Wilhelma Friedricha Hegla oraz Edmund Husserla. Według I. Kanta (Dubisz, 2003, s. 893), fenomenologia to *nauka o zjawiskach, czyli o sferze możliwego doświadczenia, przeciwstawnych rzeczom samym w sobie jako niedostępnym poznaniu*; według E. Hegla (Dubisz, 2003, s. 893), to *nauka o fazach rozwoju świadomości(ducha) od prostego poznania zmysłowych danych do wiedzy absolutnej*; według E. Husserla i Romana Ingardena to *kierunek*

filozoficzny, postulujący odrzucenie czysto pojęciowych spekulacji i <powrót do rzeczy>, tj. do uzyskania bezpośredniego doświadczenia tego, co dane, a w czym przejawiają się przedmioty (Dubisz, 2003, s. 893). Metoda fenomenograficzna, którą wykorzystano do przeprowadzenia badania, wpisuje się w stanowisko prezentowanego przez Husserla. Astrid Męczkowska (2003, s. 72) pisze, że badania fenomenograficzne, podobnie jak podejście Husserla, *zorientowane jest na opis zjawisk przez pryzmat ich obecności w ludzkiej świadomości. Fenomenografia nie stanowi jednak prostej konsekwencji filozofii fenomenologicznej* (Męczkowska, 2002, s. 30). Podejście fenomenograficzne sytuuje się, zgodnie z przekonaniem jego twórcy Ference'a Martona (1981, s. 178), *w perspektywie metodologicznej opisującej ludzkie doświadczenie różnych aspektów rzeczywistości, określanej mianem perspektywy drugiego rzędu w opozycji do perspektywy pierwszego rzędu, której postępowanie badawcze jest zorientowane na bezpośredni opis aspektów otaczającego świata*. Anna Kossobucka (2013, s. 409) wyjaśnia tę różnicę: *przede wszystkim w badaniach fenomenologicznych badacz poddaje analizie własną świadomość, która w założeniu stanowi wierne odbicie rzeczywistości, z kolei w fenomenografii przedmiotem poznania staje się świadomość innych*.

Fenomenografia jest zainteresowana treścią świadomości podmiotu, obejmującą koncepcje doświadczanych przez niego zjawisk (Męczkowska, 2002). Dąży do zrozumienia istoty indywidualnego doświadczania, rozumienia przez ludzi otaczającego ich świata i zjawisk, które towarzyszą im na co dzień. Wychodzi z założenia, że każda jednostka doświadcza i rozumie świat na swój własny, indywidualny sposób, nadając doświadczanym zjawiskom różne znaczenia. Indywidualny opis doświadczeń związanych ze zjawiskiem określa fenomenografia jako „podmiotową koncepcję zjawiska". Inspiruje ona do analizy ludzkiej świadomości i znaczeń, które jednostka w swojej świadomości nadaje doświadczanym zjawiskom.

Celem badania fenomenograficznego jest dostarczenie ograniczonej liczby kategorii opisu, składających się na przestrzeń wynikową badania (Męczkowska, 2003). W ujęciu Martona przestrzeń wynikowa stanowi logicznie powiązaną strukturę różnych sposobów doświadczania obiektu, dlatego w fenomenografii przestrzeń wynikowa prezentuje zarówno zjawisko, jak i wielorakie sposoby jego doświadczania (Yates, Partridge, Bruce, 2012). Przestrzeń wynikową można przedstawić na różne sposoby. Niektórzy badacze sugerują jej prezentację w formie tabelarycznej, schematycznej, obrazowej; inni w postaci odzwierciedlenia „mapy terytorium" stanowiącej pewien rodzaj interpretacji tego, jak ludzie wiążą postrzegane elementy rzeczywistości (Yates i in., 2012). Każdorazowo propozycje badaczy akcentują jednak wymóg uwidocznienia relacji zachodzących pomiędzy poszczególnymi kategoriami (Yates i in., 2012). Niemniej, niezależnie od formy prezentowania przestrzeni wynikowej, zaleca się, by kategorie opisu jasno odnosiły się do ilustrowanego zjawiska; były logicznie ze sobą powiązane (często może być to związek hierarchiczny); ponadto opis winien być możliwe oszczędny, umożliwiając wyjaśnienie i uzasadnienie kategorii opisu w sposób uwidaczniający krytyczne zmienne w danych (Marton, Booth, 1997).

Proces badań własnych

W związku z przyjętym stanowiskiem metodologicznym, sformułowanie problemu badawczego przybrało następującą postać: w jaki sposób badani doświadczają oraz konceptualizują tę formę swojego działania, którą jest uczenie się w średniej dorosłości? Operacjonalizacja problemu badawczego pozwoliła na sformułowanie celu przeprowadzonych badań empirycznych jako poznanie, zrozumienie oraz opisanie fenomenu oraz sposobów doświadczania uczenia się osób będących w średniej dorosłości. W badaniu został zastosowany celowy dobór badanych. Zostały nim objęte osoby w okresie średniej dorosłości między 35–45 rokiem życia, zamieszkujące województwo kujawsko-pomorskie.

W oparciu o postawiony cel badawczy przystąpiono do zaplanowania szczegółowej tematyki wywiadu oraz sformułowania dyspozycji do wywiadu (Wysocka, 2008). Pytania miały charakter otwarty, bezpośrednio zorientowany na podjęcie przez badanego opisu i konceptualizacji doświadczania zjawiska uczenia się w średniej dorosłości. Oprócz głównego pytania badawczego (przypomnijmy: w jaki sposób badani doświadczają oraz konceptualizują tę formę swojego działania, którą jest uczenie się w średniej dorosłości?), pozostałe pytania formułowane były podczas rozmowy. Służyły wsparciu badanych w artykulacji ich doświadczeń. Pytania strukturyzujące wywiad, przygotowane wcześniej, odnosiły się do następującej treści:

- Jakie doświadczenia edukacyjne posiadają badani?
- W jakich obszarach edukacyjnych uczą się osoby w średniej dorosłości?
- Jakie znaczenie w procesie uczenia się osób w średniej dorosłości odgrywa środowisko pracy?
- Jakie znaczenie dla podejmowania uczenia się osób w średniej dorosłości ma ich sytuacja finansowa?
- Jakie znaczenie dla podejmowania uczenia się badanych ma środowisko rodzinne?
- W jaki sposób badani planują swój proces edukacyjny?
- Jakie krytyczne wydarzenia życiowe spowodowały u badanych decyzję o podjęciu uczenia się?

Ustalony porządek pytań nie miał charakteru ostatecznego. Każdorazowo był dostosowany do treści wyrażanych przez badanych. Osoba prowadząca wywiad dbała o to, by badani mogli swobodnie, bez jakichkolwiek nacisków z jej strony, kontynuować swoje wypowiedzi.

Analiza zebranego materiału empirycznego została przeprowadzona zgodnie z procedurą obowiązującą w metodzie fenomenograficznej, tak by można było z każdego wywiadu stworzyć podmiotową koncepcję uczenia się w średniej dorosłości. I tak w kolejnych krokach kilkakrotnie zapoznano się z treścią wypowiedzi, dokonano kondensacji materiału oraz porównania, następnie pogrupowano fenomeny na podstawie różnic i podobieństw. W efekcie powstało siedem odrębnych kategorii opisu, prezentujących koncepcje znaczeń, jakie badani nadali sposobom doświadczania i konceptualizowania procesu uczenia się w dorosłości (tabela 1). W wyniku

analizy treści wywiadów, skoncentrowanej na znaczeniach nadawanych procesowi uczenia się, ustalono kategorie opisu, składające się na strukturę otrzymanej przestrzeni wynikowej.

Tabela 1. Sposoby doświadczania i konceptualizowania uczenia się osób w średniej dorosłości

Kategorie opisu	Domena opisu – kryterium różnicujące	Konteksty – wynikające z kondensacji fragmentów tekstu, grupowania i porównywania wypowiedzi
A. Gotowość do uczenia się	– otwartość i chęć zdobycia nowej wiedzy – świadomość własnych potrzeb	– kontekst rozwojowy – przemiany cywilizacyjno-społeczne
B. Planowanie procesu uczenia się	– trudności w uczeniu się – obniżona skuteczność uczenia się	– przeciążenia obowiązkami rodzinno-zawodowymi – finanse – czas
C. Sytuacja finansowa	– środki z funduszy państwowych – refundacja pracodawcy – granty stypendia – kredyty – własne środki	– ulgi podatkowe za kształcenie – urlopy na naukę – bezrobocie – edukacja nie jest priorytetem i nie ma znaczenia w dotychczasowej pracy – niechęć do samofinansowania – inne cele życiowe
D. Motywacja do uczenia się	– motywacja wewnętrzna – motywacja zewnętrzna	– potrzeba jako kompensacja braku w edukacji – kary i nagrody w pracy – zagrożenia utraty stanowiska pracy – mobilizacja wobec znaczącego innego (np. członka rodziny, przyjaciela) – zainteresowania osobiste – samorozwój – zdobywanie nowych umiejętności i kompetencji – brak pracy
E. Role społeczne	– rola rodzica – rola pracownika	– lepszy poziom funkcjonowania w rodzinie (pomoc dziecku w nauce) – podniesienie jakości życia (samopoczucia) – kompensacja braków
F. Samokształcenie	– działalność planowana – (brak w wywiadach informacji o działalności sporadycznej i kierowanej)	– realizacja pasji i zainteresowań – doskonalenie wartości – rozwijanie procesów społecznych – potrzeba uznania
G. Życiowe zdarzenia krytyczne	– zdarzenia krytyczne (brak w wywiadach informacji o zdarzeniach normatywnych i historycznych)	– indywidualny kryzys połowy życia (utrata poczucia sensu) – zmiana pracy – zmiana kwalifikacji zawodowych – porażka zawodowa – nieuczciwość pracodawcy – patologiczne małżeństw/relacja – niespełnione marzenia

Źródło: opracowanie własne.

Sposoby doświadczania i konceptualizowania uczenia się osób w średniej dorosłości

Osoby w okresie średniej dorosłości wskazują na siedem sposobów doświadczania i konceptualizowania uczenia się: gotowość do uczenia się, planowanie procesu uczenia się, sytuacja finansowa, motywacja do uczenia się, role społeczne, samokształcenie oraz życiowe zdarzenia krytyczne.

Gotowość do uczenia się. Model andragogiczny opiera się na sześciu założeniach (Knowles, Holton, Swanson, 2009). Jednym z nich jest gotowość do uczenia się. Dorośli przejawiają gotowość do uczenia się w momencie, kiedy: muszą pozyskać wiedzę na dany temat, aby skutecznie radzić sobie z napotkanymi sytuacjami życiowymi. Wyjątkowym źródłem gotowości do uczenia się są zadania rozwojowe związane z przechodzeniem z jednego stadium rozwojowego do drugiego. Najważniejszym momentem tego założenia jest zgranie w czasie doświadczeń związanych z uczeniem się tak, aby zbiegały się one z zadaniami rozwojowymi (Knowles, i in., 2009). Średnia dorosłość charakteryzuje się czasem względnej stabilizacji w życiu osobistym, zawodowym oraz rodzinnym. Szczególnie w życiu zawodowym dorosły rozwija się najbardziej intensywnie, bogatszy o nowe doświadczenia buduje swoją pozycję zawodową (Matlakiewicz, Solarczyk-Szwec, 2009). Badania wykazały, że dorośli w swoich wypowiedziach podkreślali gotowość do uczenia się związaną z chęcią doszkalania się w ramach swojej pracy zawodowej i w życiu codziennym oraz wyraźnie zaznaczali świadomość potrzeby uczenia się przez całe życie, która podyktowana jest ciągłymi przemianami społeczno-polityczo-gospodarczymi.

Planowanie procesu uczenia się. Człowiek dorosły sam decyduje o swoim planie życiowym, sam umie borykać się z trudnościami jego realizacji, sam odpowiada za swą działalność (Szewczuk, 1997). Dorośli uczniowie często narzekają na trudności związane z przyswajaniem wiedzy, jednak nie są one efektem zakończenia rozwoju psychicznego, ale przeciążenia wieloma obowiązkami: rodzinnymi, zawodowymi i innymi, które obniżają skuteczność podczas procesu uczenia się (Boczukowa, 2010). Przy natłoku wielości obowiązków dorośli w okresie średniej dorosłości są zobligowani w sposób przemyślany zaplanować swój czas i przestrzeń do podejmowania aktywności edukacyjnej. Rozmówcy wskazywali na dwie płaszczyzny związane z planowaniem uczenia się. Pierwsza dotyczy „technicznego" organizowania czasu wolnego w taki sposób, aby nie kolidowało to z codziennymi obowiązkami rodzinnymi i zawodowymi. Druga wiąże się z planowaniem środków finansowych na edukację.

Sytuacja finansowa. W świetle przedstawionych wyników badań, osoby w okresie średniej dorosłości podkreślały, że posiadanie środków finansowych na podejmowanie aktywności edukacyjnej ma znaczenie dla ich samorozwoju. Badani chętnie finansują swoją edukację. Mają świadomość, iż inwestowanie w podnoszenie swoich kwalifikacji przyniesie wymierne korzyści: znalezienie

lepszej pracy lub awans w pracy zawodowej. Rozmówcy podkreślali, że bezrobocie wpływa aktywizująco na uczenie się. Podając przykłady ze swojej biografii edukacyjnej, zaznaczali, że w przypadku braku stałego źródła finansowania często przekładało się to na podejmowanie aktywności edukacyjnej. Z kolei jeśli nie posiadali oni środków finansowych na edukację, wskazywali również na zewnętrzne drogi finansowania edukacji (Powiatowy Urząd Pracy, Europejski Fundusz Społeczny), z których mają/mieli okazję korzystać.

Motywacja do uczenia się. W doświadczeniach badanych pojawiła się zarówno motywacja zewnętrzna, jak i wewnętrzna. Źródłem motywacji wewnętrznej było, z jednej strony, uzyskanie satysfakcji z uczenia się, z drugiej, poczucie braku wiedzy objawiającej się wstydem przed innymi. Jednocześnie motywacja wewnętrzna do podejmowania uczenia się odzwierciedla się w chęci uczestniczenia w praktykach oraz wolontariatach. Praktyki są dla badanych szansą na znalezienie pracy, z kolei uczestniczenie w wolontariatach ma charakter autoterapeutyczny. Przysłowiowe robienie „czegoś" dla innych jest podyktowane posiadaniem bagażu osobistych doświadczeń. Z kolei motywacja zewnętrzna pochodzi głównie z najbliższego otoczenia: od rodziny, koleżanek z pracy, doradcy zawodowego bądź ze strony instytucji kształcących. Motywacja zewnętrzna ma główne źródło w środowisku rodzinnym, które jest istotnym elementem w procesie uczenia się osób w średniej dorosłości. Zależność tych relacji może być wielokierunkowa: rodzic–dziecko, rodzic–rodzic, dziecko–rodzic, jak i partner–partnerka oraz małżonek–małżonka. Rozmówcy w większości wskazywali, że posiadanie rodziny nie stanowi przeszkody w procesie edukacyjnym, podkreślając, że egzystowanie w rodzinie oddziałuje motywująco na uczenie się. Dodatkowym wątkiem dotyczącym środowiska rodzinnego była ocena badanych związana z wywodzeniem się bądź posiadaniem rodziny wielodzietnej. Rozmówcy w większości stwierdzili, że rodzina wielodzietna nie sprzyja aktywności edukacyjnej. Kolejnym motywem, który znacząco znalazł odbicie w procesie uczenia się, jest posiadanie lub brak zatrudnienia. Osoby w średniej dorosłości często zwracały uwagę, iż posiadanie pracy działa mobilizująco na dalszy rozwój edukacyjny. Jak wynika z powyższej analizy badań empirycznych, tylko jedna osoba w wieku średniej dorosłości nie wykazuje zarówno motywacji wewnętrznej, jak i nie posiada żadnych bodźców motywujących z zewnątrz. Odwołując się do literatury przedmiotu, motywacje edukacyjne dorosłych można ująć za pomocą trzech typów: społeczne – powstałe z chęci lepszego przystosowania się do środowiska społecznego; praktyczne (utylitarne) – związane z życiem zawodowym oraz intelektualne – wynikające z zainteresowań oraz potrzeby samorozwoju i jednocześnie podniesienia samooceny (Wawrzyniak, Świderska, 2011). Z powyższej analizy wynika, że osoby w średniej dorosłości posiadają głównie motywacje do uczenia się związaną z życiem zawodowym (praktyczne) oraz wynikające z chęci samorozwoju (intelektualne).

Role społeczne. W rozwoju dorosłych w okresie średniej dorosłości występują dwa znaczące obszary zaangażowania: małżeństwo i rodzina oraz praca zawodowa. Wiek średni to etap profesjonalizacji zawodowej, której osiągnięcie stanowi jedno z ważniejszych zadań rojowych w tym okresie (Harwas-Napierała, 2003). W literaturze przedmiotu wskazuje się na istotne zdeterminowanie poziomu funkcjonowania zawodowego i edukacyjnego czynnikami rodzinnymi. Dobrze funkcjonująca rodzina sprzyja właściwemu pełnieniu ról zawodowych czy edukacyjnych (Rostkowska, 2009). W wypowiedziach badanych istotną rolę w procesie edukacyjnym odgrywa środowisko rodzinne i zawodowe. Dorośli stają przed dylematem związanym z koniecznością poświęcania czasu wolnego na edukację. Niemniej w powyższych wypowiedziach badanych pojawia się refleksja, która świadczy o tym, iż dorośli poświęcając czas na uczenie się, zdają sobie sprawę, że podwyższy się dzięki temu jakość ich życia. Nierzadko jest to okupione szeregiem wyrzeczeń, lecz satysfakcja płynąca z uczenia się w dużej mierze im to rekompensuje.

Samokształcenie. Samokształcenie można określić jako formę kształcenia, proces oświatowy, styl życia, poznawanie świata, doskonalenie własnej osobowości we wszystkich dziedzinach życia. Jest to proces samodzielny i związany z autokontrolą, autooceną oraz autokorektą. Samokształcenie prowadzone w rożnych formach spełnia bogate funkcje wychowawcze i kulturalne: wzbogaca wiedzę, rozwija postawy, kształtuje wartości, ułatwia społeczne działanie i aktywność w środowisku. Głównym warunkiem samokształcenia jest jednak aktywność edukacyjna, wynikająca z samodzielności planowania i podejmowania działań edukacyjnych dla jednostki i środowiska społecznego we wszystkich sferach życia. (Maciejewski, 2004). Dodatkowo osoby, będące zainteresowane procesem samokształcenia, powinny spełniać następujące warunki: (1) posiadać podstawową wiedzę teoretyczną w zakresie danego zagadnienia, którą chcą pogłębić; (2) charakteryzować się motywacją do samokształcenia; (3) mieć wiedzę na temat swoich potrzeb oraz celów; (4) posiadać umiejętność formułowania celów, które planuje się osiągnąć podczas procesu samokształcenia i wytrwale do nich dążyć; (5) posiadać umiejętność praktycznego (nie teoretycznego) zastosowania wiedzy zdobytej podczas procesu samokształcenia (Półturzycki, 2016). W myśl powyższych założeń dorośli w okresie średniej dorosłości precyzyjnie planują samokształcenie, wyznaczając sobie konkretne cele edukacyjne. Badani poprzez samokształcenie wzbogacają swoją wiedzę i umiejętności w dwóch obszarach: zainteresowań oraz pracy zawodowej.

Życiowe zdarzenia krytyczne. Wiek średni stanowi dla badanych ważny moment ich życia z punktu widzenia edukacyjnego. Osoby w średniej dorosłości wychodzą naprzeciw swoim słabościom i trudnościom związanymi z procesem uczenia się, jednakże przyczyny krytycznych zdarzeń życiowych związanych z podejmowaniem uczenia się są zróżnicowane. (Andrzejczak, 2010). Na plan pierwszy wysuwa się – tylko u badanych kobiet – zmiana nastawienia wobec

siebie i świata. Według C.G. Junga rozwój osobowości w wieku średnim obejmuje dwa cele: sfinalizowanie fazy indywidualizacji oraz wejście w kolejną fazę rozwoju osobowości – fazę transcendencji. Pierwszy zakłada ujawnienie, integrację oraz równoważnie wszystkich składowych psychiki człowieka (animus/anima; świadomy/nieświadomy; duchowy/cielesny; cień/maska). W przypadku kobiet archetyp kobiecości (anima) zanika, a stopniowo ujawnia się ukryty dotychczas archetyp męskości (animus) (Harwas-Napierała, Trempała, 2011). Z tego powodu, jak wynika również z powyższych badań, kobiety w wieku średnim zaczynają przykładać większą wagę do problemów związanych z wykonywaną pracą, stają się bardziej asertywne oraz zorientowane na cel. Z kolei drugim krytycznym zdarzeniem życiowym wśród badanych, który ma bezpośredni związek z podejmowaniem aktywności edukacyjnej, jest doświadczenie zmiany pracy, a w konsekwencji polepszenie sytuacji materialnej. Wypowiedź ta jest zaprzeczeniem badań, których autorem jest L.E. Thomas. Stwierdza on, że osoby w wieku średnim zazwyczaj zmieniają pracę w wyniku złej kondycji zdrowotnej bądź zwolnienia przez pracodawcę. Tym samym zmiana pracy nie jest związana z motywacją finansową (Olejnik, 2001). Ostatnim z wymienionych przez badanych zdarzeń jest choroba starzejących się rodziców. Opieka nad nimi jest jednym z głównych zadań rozwojowych osób w średniej dorosłości. Większość badań pokazuje, że mimo dużego prawdopodobieństwa zaistnienia trudnych sytuacji i wyborów, obustronne więzi stają się coraz silniejsze. Badania pokazują, że opieka sprawowana przez dzieci nad starzejącymi się rodzicami częściej dyktowana jest troską i miłością niż poczuciem obowiązku (Olejnik, 2001).

Przedstawione wyniki badań wskazują, że uczenie się w okresie średniej dorosłości jest procesem trudnym i złożonym. Wiek średni jest specyficznym okresem życia jednostki, chociażby dlatego, że kumulują się w nim różnorodne siły i zasoby. Osoba dorosła, pewna i świadoma swoich celów, posiada zaplecze w postaci doświadczenia, które pozwala jej na realizowanie swoich pragnień. Do zadań rozwojowych tego wieku należą: wspieranie dorosłych dzieci, osiąganie odpowiedzialności obywatelskiej i społecznej, zdobywanie oraz utrzymanie zadawalającej sprawności w pracy zawodowej, wypełnienie wolnego czasu, traktowanie współmałżonka jako osoby, dostosowanie się do fizjologicznych zmian wieku średniego starzejących się rodziców. Zważywszy na powyższe zadania rozwojowe, z jakimi muszą uporać się osoby w okresie średniej dorosłości, podejmowanie aktywności edukacyjnej wymaga od nich sprawnej i efektywnej organizacji czasu, począwszy od zmagania się z obowiązkami, jakie niesie za sobą środowisko rodzinne, a skończywszy na pracy zawodowej. Wartym podkreślenia jest fakt, że uczenie się w okresie średniej dorosłości jest wyzwaniem dla człowieka dorosłego. Obarczony wielością zadań związanych z pracą zawodową i życiem rodzinnym, stara się optymalizować słabości i zagrożenia na poczet swoich mocnych stron i sprzyjających czynników zewnętrznych, jakie niesie za sobą środowisko, w którym żyje.

Bibliografia

1. Andrzejczak A. (2010). *Projektowanie i realizacja szkoleń*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
2. Boczukowa B. (2010). *Jak kształcić dorosłych. Refleksje Andragoga*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
3. Dubisz S. (2003). *Uniwersalny Słownik Języka Polskiego*. T. 1. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
4. Flick U. (2010). *Projektowanie badania jakościowego. Niezbędnik badacza*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Naukowe.
5. Frydrychowicz S. (2003). Komunikacja interpersonalna w rodzinie a rozwój osób dorosłych. W: B. Harwas-Napierała (red.), *Rodzina a rozwój człowieka dorosłego* (s. 102–105). Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu Adama Mickiewicza.
6. Gibbs G. (2011). *Analizowanie danych jakościowych. Niezbędnik badacza*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Naukowe.
7. Hammersley M., Atkinson P. (2000). *Metody badań terenowych*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
8. Harwas-Napierała B., Trempała J. (red.). (2011). *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Naukowe.
9. Kossobucka A. (2013). Fenomenografia jako metoda diagnozy genetycznej. W: B. Niemierko, M.K. Szmigel (red.), *Polska edukacja w świetle diagnoz prowadzonych z różnych perspektyw badawczych. Materiały XIX Konferencji Diagnostyki Edukacyjnej.* Gniezno, 26–28 września 2013 r. (s. 409–412). Kraków: Tomami.
10. Maciejewski J. (2004). Samokształcenie studentów jako jeden z determinantów kariery zawodowej w społeczeństwie postindustrialnym. Ujęcie socjologiczne. W: W. Horyń, J. Maciejewski (red.), *Nauczyciel andragog na początku XXI wieku* (s. 213–215). Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
11. Malewski M. (2010). *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*. Wroclaw: Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
12. Marton F. (1981). Phenomenography – describing conceptions of the world around us. *Instructional Science,* nr 10, s. 177–200.
13. Matlakiewicz A., Solarczyk-Szwec H. (2009). *Dorośli uczą się inaczej. Andragogiczne podstawy kształcenia ustawicznego*. Toruń: Wydawnictwo Centrum Kształcenia Ustawicznego.
14. Męczkowska A. (2002). *Od świadomości nauczyciela do konstrukcji świata społecznego. Nauczycielskie koncepcje wymagań dydaktycznych a problem rekonstrukcyjnej kompetencji ucznia*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
15. Męczkowska A. (2003). Fenomenografia jako podejście badawcze w obszarze studiów edukacyjnych. *Kwartalnik Pedagogiczny*, nr 3, s. 72–74. DOI:10.12775/RA.2016.014.
16. Olejnik M. (2001). Średnia dorosłość. Wiek średni. W: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia* (s. 240–253). Warszawa: Polskie Wydawnictwo Naukowe.
17. Radford M. (2003). Perspektywy teoretyczne we współczesnych badaniach edukacyjnych. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, nr 1 (21), s. 37–45.
18. Rostowska T. (2009). *Psychologia Rodziny*. Warszawa: Difin.
19. Rubacha K. (2008). *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

20. Silverman D. (2009). *Interpretacja danych jakościowych*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Naukowe.
21. Szewczuk W. (1997). Dorosłość. Człowiek dorosły i jego możliwości rozwojowe. W: W. Pomykało (red), *Encyklopedia pedagogiczna* (s. 980). Warszawa: Fundacja Innowacja.
22. Pawelska-Skrzypek G., Jałocha B., Shapira M., Brogan J., Lafont P., Pariat M., Vranešević-Marinić N., Ivošević V. (2013). *Uznanie efektów uczenia się nabytych poza edukacją formalną (RPL) w szkolnictwie wyższym – wyzwania projektowania systemu*. Zagrzeb: Institute for the Development of Education.
23. Półturzycki J. (2016). *Spór o kształcenie ustawiczne. Polemiki i Analizy*. Warszawa: Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego.
24. Urbaniak-Zając D. (2008). Rzeczywistość pedagogiczna a sposoby jej poznawania-perspektywa interpretacyjna. W: K. Rubacha (red.), *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki* (s. 195). Kraków: Wydawnictwo Impuls.
25. Wawrzyniak J.K., Świderska M.M. (2011). Motywacje edukacyjne dorosłych uczniów W: E. Przygońska (red.), *Motywacja w edukacji* (s. 56). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
26. Yates C., Partridge H., Bruce C. (2012). Exploring information experiences through phenomenography, *Library and Information Research*, nr 36 (112), s. 96–119.
27. Marton F., Booth S. (1997). Learning and awareness. New York – London: Routledge. Taylor & Francis Group.

Ways of experiencing and conceptualising people's learning in middle adulthood

Keywords: Adult education, phenomenography, Life-long learning, educational areas, middle adulthood

Abstract: The convention of this article is set in the concept of life-long learning. The phenomenographic approach has been adopted as the foundation for the analysis of learning determinants and educational areas, the approach which was constructed for the purposes of conducting research on learning processes. The objective of this thesis is to learn about the phenomenon of learning by adults in their middle adulthood, especially about the ways of them undertaking educational activity.

Dane do korespondencji:
dr Alicja Szostkiewicz
Wyższa Szkoła Bankowa w Gdańsku
Aleja Grunwaldzka 238A, 80-266 Gdańsk
e-mail: alicjaszostkiewicz@wp.pl

Edukacja Dorosłych 2018, nr 2 ISSN 1230-929 X

Irena Przybylska
ORCID 0000-0001-6688-8549

KOBIECOŚĆ, MĘSKOŚĆ I EMOCJONALNOŚĆ – WĄTKI REDEFINICJI

Słowa klucze: stereotypy kobiecości i męskości, emocje, praca emocjonalna

Streszczenie: W tekście, który jest tylko zasygnalizowaniem problemu, zostaje podjęta refleksja nad wzajemnym uprawomocnianiem się stereotypów kobiecości, męskości i emocjonalności. Mimo że nauka tłumaczy różnice w emocjonalności czynnikami indywidualnymi i kontekstem społeczno-kulturowym, a poprawność polityczna zakazuje wszelkich form dyskryminacji, to jednak emocjonalność nadal jest jednym z głównych wyznaczników utrzymywania (wprawdzie podlegającego negocjacji) nadal niższego statusu społecznego i zawodowego kobiet. Postawiona i dyskutowana jest teza, iż w przestrzeni publicznej panuje retoryka równości, a codzienność jest praktyką dyskryminacyjną. Dotyczy to zarówno sfery domu, jak i nieformalnych aspektów pracy zawodowej. Sytuacja ta generuje obszary napięć wymagających wzmożonej pracy emocjonalnej.

„Od wielu wieków kobiety służą mężczyznom za zwierciadła,
posiadające tę magiczną i bardzo użyteczną moc,
że odbijają postać męską w co najmniej dwukrotnym powiększeniu. […]
Wyjaśnia to, przynajmniej częściowo, dlaczego kobiety są mężczyznom tak bardzo niezbędne”.
(Virginia Woolf, 1997 s. 54)

Może nie jesteśmy już płcią inną (Simone do Bouvier), może znalazłyśmy własny pokój – miejsce, przestrzeń do rozwoju (Virginia Woolf), jednak im bardziej podkreśla się równość wobec prawa, im szerzej otwiera drzwi do wykształcenia i kariery zawodowej, tym bardziej uświadamiamy sobie nierówność w zaangażowaniu w życie codzienne kobiet i mężczyzn. Amalgamat nowej świadomości i starego położenia w przypadku wielu kobiet okazuje się wybuchowy. Poczucie, że coraz więcej kobietom wolno, przy jednoczesnych wątpliwościach, czy będzie to dobre dla rodziny, jest źródłem obciążenia, które w niniejszym tekście będzie kategoryzowane za socjolog emocji Arli Russel Hochschild (2007) jako praca emocjonalna.

Stereotypy kobiecości, męskości i emocjonalności – wzajemne utrwalanie i uprawomocnianie

Mimo iż współcześnie nauka opisuje różnice między płciami jako plastyczne i uwarunkowane jednostkowo, to dychotomizowanie kobiecego i męskiego kapitału jest oczywistością w wielu przestrzeniach codzienności, zwłaszcza w sferze prywatnej. We współczesnym publicznym dyskursie dominuje retoryka równości, konsekwentnie odrzuca się i krytykuje wszelkie przejawy dominacji męskiej, seksizmu i szowinizmu – niestety mam wrażenie, iż często tylko w imię poprawności politycznej. Szczególnie w kulturach hermetycznych i (lub) familiocentrycznych nadal *doxa* jest męskie, a kobiecość pozostaje „inna" (Bourdieu, 2004). Ukryty, kulturowo i politycznie sterowany mechanizm nadawania statusu jako konsekwencja nadawania znaczenia, pomimo deklarowanej zmiany, trwa i bardziej niż kiedykolwiek wcześniej, gdy kobiecość oficjalnie była dyskredytowana, nosi znamiona przemocy symbolicznej: *W męskiej dominacji oraz w sposobie w jaki jest narzucana i doświadczana, dostrzegałem zawsze* – pisze Pierre Bourdieu – *przykład paradoksu podległości, efektu tego co nazywam przemocą symboliczną, przemocą delikatną, niewyczuwalną i niewidoczną nawet dla jej ofiar, przemocą wywieraną głównie czysto symbolicznymi kanałami komunikacji i wiedzy oraz niewiedzy poprzez nieświadome przyzwolenie, a wreszcie za pośrednictwem uczuć* (Bourdieu, 2004, s. 7–8).

Pojęcie androcentryzmu dobrze wyjaśnia uprzywilejowanie męskiego doświadczania – neutralna kulturowa norma jest nacechowana racjonalizmem, zdrowym rozsądkiem, a wszystko, co kobiece, więc i emocjonalne, było (jest?) odstępstwem od obowiązującej normy (Lipsitz Bem, 2000, s. 49). Utrwalony kulturowo imperatyw męskości zmusza mężczyzn do unikania wszystkiego tego, co konotuje kobiecość (Brannon, 2002). Zachowania takie jak empatia, uczuciowość, wrażliwość i umiejętność okazywania uczuć w męskim modelu świata są zarezerwowane dla słabszych, czyli kobiet: *Tradycyjnie pojmowana męskość jest w przeważającej mierze obronnym manewrem psychologicznym, a nie prawdziwym i organicznym procesem. Psychiczna energia mężczyzny jest wykorzystywana do obrony przeciwko czemuś, zamiast do wyrażenia tego, kim jest. Jego wysiłki są ukierunkowane na udowadnianie sobie i innym, kim nie jest – kimś kobiecym, zależnym, uczuciowym, biernym, zalęknionym, bezradnym, przegranym, nieudacznikiem, impotentem itd.* (Goldberg, 2000, s. 14). Bez wątpienia model androcentryczny, mimo że daje mężczyźnie uprzywilejowaną pozycję, ogranicza możliwość indywidualnego kształtowania tożsamości zarówno kobiet, jak i mężczyzn.

We wszystkich zdominowanych przez mężczyzn kulturach kobiecość jest nadal łączona ze słabością i naturą (determinizm), a męskość z siłą i kulturą (wolność), co w filozofii Fryderyka Nietzschego (1922) stanowi zasadnicze źródło dewaluacji kobiet, których status wyznaczany jest przez przynależność do męża (m.in. przejmowanie nazwiska, tożsamości męża i uzależnienie ekonomiczne)

i zdeterminowany biologicznie (prokreacja, instynkt, role seksualne). Wartości, za którymi kobieta (mężczyzna zresztą też) się opowiada, ocena własnej osoby (cech, zdolności, możliwości intelektualnych i emocjonalnych), potrzeby i aspiracje czy w końcu percepcja statusu społecznego i więzi, nie mają tylko źródła w idiograficznych historiach rozwoju, socjalizacji czy wychowania. W przyjętej perspektywie są uwewnętrznionymi schematami rodzaju, które jak „koleiny" wyznaczają kierunek i pułap rozwoju tożsamości, także w zakresie emocji (emocjonalności, pracy emocjonalnej) – głównej kategorii analitycznej prowadzonych rozważań.

Emocje, zgodnie z tradycją darwinowską i freudowską, łączy się z tym, co przedspołeczne i przedkulturowe i dlatego zagrażające uspołecznionemu *ja*. To ideologicznie skonstruowane stanowisko, utożsamiające emocje ze słabością, ograniczeniem i zaprzeczeniem zdolnościom intelektualnym Catherine A. Lutz (2012, s. 37) traktuje jako podstawowy mechanizm społecznego wykluczania kobiet, dzieci i innych grup. Georg Heyman w 1910 pisał, że uczuciowość kobiet tłumi ich zdolność do myślenia logicznego, dlatego częściej urządzają sceny (za Mandal, 2003, s. 89). Havelock Ellis w 1929 r wyraził przekonanie, iż tak jak w przypadku dzieci, dzikusów i innych nadmiernie nerwowych jednostek (*nervous subjects*)[1], także u kobiet dominują emocje i niższy poziom refleksji (Havelock, 1929, s. 26). W 1939 roku Lewis Terman przyznał, że należy uznać równość płci w odniesieniu do ogólnie pojętej inteligencji i zdolności, natomiast nie miał wątpliwości, że płcie dzieli różnica odczuć, zainteresowań, środków wyrazu i emocji (Lipsitz Bem, 2000, s. 102–104).

Uogólnienia na temat kobiecości, męskości i emocjonalności, silnie zakorzenione w języku i kulturze wzajemnie się wzmacniają. Dotyczy to zarówno stereotypów deskryptywnych, jak i normatywnych, które zawierają kulturowo skonstruowany opis tego, jakie są kobiety i mężczyźni oraz jacy powinni być (Wojciszke, 2010 s. 198). **W potocznym myśleniu emocje są urodzajowione, a negatywne pojmowanie emocjonalności nadal służy dewaluowaniu istoty kobiecości.** Kobietom przypisuje się ciepło, uczuciowość, więc irracjonalizm, a mężczyznom chłód i racjonalizm (stereotyp deskryptywny). Zarówno kobiety, jak i mężczyźni tacy powinni być (stereotyp normatywny) – normalna kobieta jest emocjonalnie inna niż normalny mężczyzna (Mandal, 2003, s. 87).

W nauce dychotomia płci i emocji jest opisywana na zasadzie kontrastu serca i rozumu, czucia i myślenia, w końcu najogólniej: natury i kultury (Mandal, 2003, s. 85). Specyfika emocjonalności tłumaczona jest nie tylko predyspozycjami, lecz i codziennością – opieka nad dziećmi, budowanie relacji rodzinnych, troska o innych wymaga ciepła, koncentracji na relacjach i umiejętności interpersonalnych kobiet. W procesie ich socjalizacji szczególny nacisk jest kładziony na rozwój empatii, przywiązania i przejmowania odpowiedzialności za związki. Kształtowane jest tzw. *ja wspólnotowe*. Natomiast u mężczyzn pożądana jest ekspresja emocji demonstrujących siłę (agresja, złość, lekceważenie), odwagę, niezależność,

[1] Tłumaczenie własne.

agresywność i instrumentalny stosunek do relacji, co stanowi dowody na zaistnienie *ja sprawczego* (Wojciszke, 2010, s. 199–201). Ta asymetria w oczekiwaniach ma zapewnić mężczyźnie przewagę, tak aby koncentrował się na zadaniu, a nie rozpraszał w relacjach. U kobiet – według psychologii feministycznej – w takich warunkach rozwija się *ja zależne*, a u mężczyzn zupełnie odwrotnie – *ja niezależne* (Lipsitz Bem, 2000). „Krzyżowanie" cech nadal bywa spostrzegane jako niepożądane, a nawet nienormalne, mimo że w duchu giddensowskiej refleksyjności kobiety i mężczyźni nie tylko mogą, ale muszą wybierać własną drogę, mieć plan i zarządzać wizerunkiem, oczywiście nie mając gwarancji, że działania zakończą się sukcesem (Mc Robbie, 2004, s. 261). Oficjalnie (media, polityka, uniwersytety, szkoły, korporacje) zachęca się do ekspresji osobowości, konstruowania tożsamości, definiowania własnego „ja" i przekraczania ograniczeń, także tych wynikających z płci. Normą staje się heteronormatywność, co przynajmniej częściowo rozbija stereotyp ról płciowych i ich emocjonalnego nasycenia. W codzienności polskiej akceptacja „krzyżowania" jest tylko pozorna. Właściwie można być delikatnym i wrażliwym mężczyzną, silną, chłodną i dominująca kobietą – przecież każdy jest tym, kim chce!– jednak taki mężczyzna nadal spostrzegany jest jako słaby, a kobieta jako „jędza", „taka niekobieca" i prawdopodobnie „karierowiczka niezdolna do kochania własnych dzieci".

Różnice płci w emocjonalności – zdaniem Eugenii Mandal (2003, s. 119) – mogą być w dużym stopniu widziane jako rezultat odmiennych ról i statusu społecznego. W obydwu przypadkach emocjonalność uwikłana jest w tradycyjnie pojmowane role i w dużej mierze podlega społecznej kontroli, która już od wczesnego dzieciństwa określa status emocji i zachowań z nimi związanych. Wrażliwa i empatyczna kobieta w domu to skarb, kobieta, która sprawdzi się w zawodach usługowych i opiekuńczych. Emocjonalność kobiet staje się (oczywiście nieoficjalnie) problemem w zawodach tradycyjnie męskich i na wysokich stanowiskach… także tradycyjnie męskich.

Emocje są naturalnie ludzkie, jednak często są nieświadomie kategoryzowane jako kobiece lub męskie. Konsekwencją polaryzacji są ich odmienne statusy, które określają zakres możliwości (intelektualnych i emocjonalnych) i wyznaczają miejsce dla kobiet w sferze prywatnej, w przedekonomicznej pracy domowej i zawodach społecznych.

Retoryka równości a praktyki dyskryminacyjne codzienności

Współczesne zmiany dyskursu emocji i płci wyznaczają inny poziom dyskusji o deskryptywnych i normatywnych wymiarach statusu kobiet. Pierwsza zmiana – opisywana przeze mnie w innych pracach zwrotem emocjonalnym (Przybylska, 2017) – nadaje emocjom status adaptacyjnych i konstruowanych, a związana jest przede wszystkim z uznaniem dyskursywności emocji – zjawisk jednocześnie psychodynamicznych i zawieszonych w sieci znaczeń kulturowych (Geertz, 2005) oraz dowartościowaniem świata przeżywanego (Waldenfels, 2003). Silną

proemocjonalną narrację w nauce i mediach kondensują pojęcia inteligencji i kompetencji emocjonalnych. Druga zmiana jest natomiast związana z „blednięciem" stereotypów jako konsekwencji przyjęcia kulturowego mechanizmu socjalizowania płci oraz odrzuceniem dualistycznego myślenia o różnicach (Graff, 2014). Nauka nie minimalizuje różnic między płciami, raczej rozpoznaje je i tłumaczy. Emocjonalność i konsekwentnie „kobiecość" (a może na odwrót?) zyskały status nie innych, odmiennych i przeciwstawnych, a raczej komplementarnych wymiarów: kobiecość wobec męskości, emocjonalność wobec rozumu i inteligencji. Wprawdzie badania dowodzą większej emocjonalności kobiet, tłumaczy się ją jednak kulturowo, a nie biologicznie i nie wykorzystuje do umniejszania możliwości osiągnieć zawodowych kobiet (Rymarczyk, 2003). Wręcz przeciwnie – to kobietom przypisuje się wyższą inteligencję emocjonalną, zdolności rozumienia świata z perspektywy relacji, tworzenia i rozwoju poprzez związki międzyludzkie. Psychologowie w badaniach zaobserwowali, iż przewaga czynników emocjonalnych występuje najczęściej u kobiet silnie utożsamiających się ze stereotypem własnej płci, a zanika, gdy kobiety „przekona" się, że zdrowa i pożądana jest słaba ekspresja. Dokładnie ten sam mechanizm działa w przypadku mężczyzn (Wojciszke, 2010, s. 258). Kluczowa wydaje się tu treść przekazu socjalizacyjnego, na którą uwagę zwracają między innymi Joanna Ostrouch-Kamińska (2016) i Mirosława Nowak-Dziemianowicz (2006).

Rozpowszechnianie reguł poprawności politycznej, a także podejmowanie wielu ról społecznych, delegitymizuje dyskusję o kobiecości w kategoriach emocjonalnej słabości, która wiąże je z domem i dziećmi. Przyczynia się także do osłabiania skryptów i spontanicznej autokategoryzacji zarówno kobiet, jak i mężczyzn. Niestety nadal zbyt często w języku potocznym mówimy o kobiecości i męskości w kategoriach cech ciągłych (dychotomicznych), a przestrzeń prywatna jest obszarem silnie urodzajowionym – atrybucja cech, statusu i roli ma wciąż charakter płciowy. Zwroty typu: „babskie gadanie", „chłopaki nie płaczą" czy „podejmij męską decyzję", wyznaczają obszary wykluczania kobiet i mężczyzn.

Oficjalny dyskurs zakazuje wszelkich praktyk dyskryminacyjnych, krytykuje androcentryczną organizację społeczeństwa, patriarchat i wszelkie formy wykluczania kobiet z aktywności w sferze publicznej. Jednak jest tak głęboko zakorzeniony w sposobie myślenia, w zwyczajach i praktykach społecznych, iż właściwie można mówić o nowym podwójnym standardzie[2]: **w sferze publicznej obowiązuje retoryka równości i dostępności, w sferze prywatnej już niekoniecznie.**

Praca emocjonalna – podział na męskie i kobiece

Feminizacja emocjonalności utrwalała (i nadal utrwala) wyraźnie odróżnione od siebie sfery: prywatną, zarezerwowaną dla kobiet, i publiczną – tradycyjnie

[2] Nowym, ponieważ androcentryzm krytykuje się między innymi za inne standardy oceny kobiet i mężczyzn.

męską. Praca oparta o emocje była obszarem prawomocnej samorealizacji wyłącznie kobiet. Ograniczony dostęp do innych zasobów (niższe zarobki, niższy status zawodowy, wykonywanie pracy domowej) powoduje, iż dysponowanie uczuciami i wykonywanie pracy tła nadal jest ważniejszym zasobem dla kobiet (por. Saenz, 2009). Dominują w zawodach usługowych i obsługowych (sekretarki, stewardesy, pracownice call center, pracownicy najniższego szczebla w bankach, korporacjach, wreszcie nauczycielki i pielęgniarki) (Bonds, 2006). Co więcej, wybierając zawód często kierują się możliwościami jednoczesnego prowadzenia domu i pracy zawodowej. Częściej kobiety zostają w domu z małymi dziećmi, gdy te są chore, a mąż zostaje dłużej w pracy. Nie zawsze jest to kwestia umowy między małżonkami, świadomie i odpowiedzialnie podjętej wspólnie decyzji. Dzieje się to jakoby „naturalnie", zgodnie z wdrukowanym schematem, pod presją rodziny i wzorów tradycyjnej kobiecości.

Pracy emocjonalnej kobiet i mężczyzn przypisywane są odmienne znaczenia i reguły kulturowe dotyczące tego, jakich emocji powinni doświadczać (reguły doświadczania), jak je wyrażać (reguły ekspresji) w określonych sytuacjach (reguły ramowania) (Hoschschild, 2007). Pomimo przewartościowań, nadal normy kulturowe są relatywizowane: od kobiet częściej oczekuje się powstrzymywania emocji dominacji (gniewu, złości) i wyrażania ciepłych uczuć (w postawie troski, uległości, pomocowości). Podczas gdy normy dotyczące pracy emocjonalnej mężczyzn są odwrotne: kontrolowane wyrażanie agresji jako przejaw dominacji i pewności siebie przy jednoczesnym tłumieniu emocji słabości (kobiecych), strachu, ciepła emocjonalnego. Równocześnie na tych samych stanowiskach kobiety i mężczyźni są oceniani inaczej (Schaubroeck, Jones, 2000, s. 164–180). Emocjonalna, wybuchowa szefowa, nawet gdy jest skuteczna, z większym prawdopodobieństwem będzie oceniana jako histeryczka, która nie nadaje się na kierownicze stanowisko, a mężczyzna podobnie zachowujący się – jako zaangażowany i zdeterminowany przywódca, który może wywołuje lęk, może nie wchodzi w relacje osobowe z pracownikami, ale jest przecież szefem! Z drugiej strony okazywanie wsparcia, nastawienie na relacje i osobę, są spostrzegane jako ważna część każdej roli zawodowej kobiety. Wydaje się, że nawet od kobiet na wysokich stanowiskach oczekuje się większej empatii, zrozumienia, relacji osobowych: „Przecież to kobieta, powinna zrozumieć!", „Powinna być bardziej wrażliwa!". Kobiety same częściej opisują i oceniają swoją pracę w kategoriach emocjonalnego zaangażowania i wysiłku, co więcej, także częściej rozpoznają i odczuwają oczekiwanie wyrażania pozytywnych emocji w miejscu pracy, nastawienia na relacje z klientem, uczniem, studentem (Hochschild, 2007). W sytuacji obrony przed podporządkowaniem przyznają, że wykorzystują atrakcyjność seksualną i umiejętności społeczne, podczas gdy mężczyźni częściej operują gniewem i strachem. Idąc tym tropem, słabsza „ochrona statusowa", związana z niższym statusem społecznym, czyni z kobiet łatwiejszy obiektem agresji słownej czy żartów z podtekstem seksualnym (por. Schaubroeck, Jones, 2000, s. 163–183).

W konsekwencji tych powoli zmieniających się, ale nadal dominujących, norm kulturowych kobiety i mężczyźni nie tylko kierują się innymi emocjami,

inne są też zagrożenia alienacją[3], której źródła tkwią w odczuciu dysonansu emocjonalnego – co powinienem/powinnam czuć i wyrażać w pracy, a co faktycznie czuję? Genezy odmiennego znaczenia pracy emocjonalnej kobiet i mężczyzn można doszukiwać się w doświadczeniach społeczno-kulturowych, które tworzą nadal nieco odmienne oczekiwania i tym samym doświadczenia już na etapie socjalizacji pierwotnej i wtórnej. W potocznym przekonaniu dziewczynka powinna troszczyć się o lalki, być opiekuńcza, wrażliwa i delikatna, a chłopiec zdecydowanie odwrotnie (Nowak-Dziemianowicz, 2013, Ostrouch-Kamińska, 2016). Mimo że krzyżowanie się cech i zachowań powoli staje się normą, przynajmniej w pewnych kręgach społecznych, to w sytuacji zaistnienia jest dostrzegane, nazywane i klasyfikowane jako zachowanie inne, właściwie do przyjęcia, jednak nietypowe dla kapitału kulturowego płci. Akcentowanie miękkich cech kobiet – wrażliwości, uczuciowości, empatii, które utrwalają postawy opiekuńczości, troskliwości, cierpliwość czy gotowość do poświęcania się dla rodziny – stoi w sprzeczności z wizerunkiem kobiety wyzwolonej: chłodnej, optymalizującej zaangażowanie w sprawy domowe i nastawionej na osiąganie sukcesu. Jednocześnie obraz mężczyzny: silnego, zdeterminowanego na osiągnięcie sukcesu i potwierdzanie własnej męskości, ocieplany jest przez wizerunek delikatnego, czułego i wrażliwego męża, ojca czy opiekuna. Przewartościowania te w przekazach medialnych (reklamy, seriale) są narzędziem marketingu, a nowoczesne modele kobiecości i męskości są raczej odpowiedzią na wymagania poprawności politycznej, a nie przemyślanym procesem zmiany androcentrycznie normatyzowanego wzoru. Jednocześnie w przestrzeniach edukacyjnych (na przykład szkoły) właściwie równolegle do retoryki „równości płci", *implicite* jest wciąż podtrzymywany wyraźnie spolaryzowany model emocjonalności. Wystarczy wskazać na sfeminizowanie zawodu nauczyciela czy treść lektur szkolnych, prezentujących głównie tradycyjne modele kobiecości i męskości. W przestrzeni prywatnej, zwłaszcza w mniejszych, homogenicznych społecznościach, redefinicja płci pozostaje tylko w sferze deklaracji, a to, jak myślimy, jak działamy i jakie decyzje podejmujemy, wielu środowiskach odbywa się na zasadzie dziedziczenia wzoru kulturowego. W wielu domach zachowania rodziców utwierdzają kobiety w identyfikacji z własnym wyglądem, atrakcyjnością i emocjonalnością opiekuńczą, a mężczyzn w poczuciu sprawczości, decyzyjności i intelektualnego ustosunkowania się do otoczenia: „To właśnie rodzice pilnują, by przestrzegać podziału na role rodzajowe" (Nowak-Dziemianowicz, 2013, s. 6–7).

Podsumowanie

Zadaniem rozwojowym w rzeczywistości refleksyjnej staje się zdefiniowanie siebie według własnych reguł, zgodnie z oczekiwaniami, predyspozycjami i aspiracjami (Giddens, 2001). Ta względnie nowa kulturowo sytuacja generuje obciążenia zarówno dla kobiet, jak i mężczyzn, jednak to uwolnione od patriarchalnych

[3] A.R. Hochschild korzysta z kategorii alienacji w rozumieniu marksizmu, ukazując negatywne konsekwencje zaangażowania emocjonalnego w pracę.

ograniczeń kobiety szybciej „weszły" w nowe role i same oczekują znacznie więcej od mężczyzn. Wtórnie zmienia to status mężczyzn, bo kobiety już nie potrzebują opiekunów, ale partnerów w utrzymywaniu rodziny i wychowaniu dzieci (Szlendak, 2002, s. 61). Z drugiej strony równie dystynktywnym wyróżnikiem przemian jest dywersyfikowanie oczekiwań, które już nie mają wyraźnie płciowej konotacji. Brak jednoznacznego wzoru roli jest szczególnym wyzwaniem dla mężczyzn, którzy znacznie wolniej niż kobiety redefiniują swoją tożsamość (Melosik, 2008). Nowy męski mężczyzna jest wrażliwy, opiekuńczy, choć jednocześnie odważny i stanowczy (Matlak, 2011).

Każda zmiana, także ta sygnalizowana, wymaga adaptacji. Regulacje prawne, gwarantujące równość płci w sferze zawodowej, edukacyjnej i społecznej otworzyły tylko drzwi do nowego. Faktyczna zmiana nastąpi, gdy zaczniemy inaczej myśleć i mówić o kobietach, mężczyznach i emocjach w domu, szkole, w miejscu pracy. To obszary znacznie wolniejszych zmian, gdyż dotyczą przekonań, postaw i odpowiedzialności. Są też kwestią języka i przestrzeni społecznych, w których utrwalone zostały „stare" podziały i – jak się okazuje – i język, i przestrzeń nadal mają płeć (Nowak-Dziemianowicz, 2013, s. 2).

Bibliografia

1. Badinter E. (1993). *XY. Tożsamość mężczyzny.* tłum. G. Przewłocki. Warszawa: WAB.
2. Beck U. (2002). *Społeczeństwo ryzyka. W drodze ku nowoczesności.* tłum. S. Cieśla, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar".
3. Bourdieu P. (2004). *Męska dominacja.* Przekł. L. Kopciewicz, Warszawa: Wyd. „Oficyna Naukowa".
4. Brannon L. (2002). *Psychologia rodzaju,* tłum. M. Kacmajor. Gdańsk: GWP.
5. De Beauvoir S. (2007). *Druga płeć*. tłum. G. Mycielska, M. Leśniewska, Warszawa: Wyd. Jacek Santorski & S-ka. Geertz C. (2005). *Interpretacja kultur*. Tłum. M. Piechaczek. Kraków: Wyd. UJ.
6. Giddens A. (2001). *Nowoczesność i tożsamość*. Tłum. A. Szulżycka, Warszawa: PWN.
7. Goldberg H. (2000). *Wrażliwy macho. Mężczyzna*. Tłum. P. Kołyszko, Warszawa: Wyd. Diogenes.
8. Graff A. (2014). *Matka feministka*. Warszawa: Wyd. Krytyka Polityczna.
9. Havelock E. (1894). *Man and Woman. A study of human secondary sexual characters.* Londyn – Nowy Jork, Walter SCOtt Ltd. Źródło: https://archive.org/stream/manandwoman00elligoog#page/n10/mode/2up. Data dostępu 18.05.2018.
10. Lipsitz-Bem S. (2000). *Męskość kobiecość. O różnicach wynikających z płci*. Tłum. S. Pikiel, Gdańsk: GWP.
11. Lutz C.A. (2012). Emocje, rozum i wyobcowanie. Emocje jako kategoria kulturowa. W: M. Rajtar, J. Straczuk (red.), *Emocje w kulturze*. Warszawa Wyd. UW i NCK.
12. Markus H.Z., Kitayama S. (1991). Culture and the self: implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, tom 98, nr 2, s. 224–253.
13. Matlak M. (2011). Kryzys męskości na przykładach wybranych postaci prezentowanych w polskich mediach. *Nauki Społeczne*, nr 2, s. 61–75.
14. McRobbie A. (2004), Postfeminism and popular culture. *Feminist Media Studies*, nr 11, s. 255–264.

15. Nitzsche F. (1922), *O kobiecie i o miłości*, red. K. Bukowski, Instytut Literacki „Lektor", Warszawa. Źródło: Kujawsko-Pomorska Biblioteka Cyfrowa.
16. Przybylska I. (2017), Miękkość i zdziczenie – zwrot emocjonalny w nauce i kulturze. *Chowanna*, tom 1, nr 48, s. 125–14.
17. Nowak-Dziemianowicz M. (2006). *Doświadczenia rodzinne w narracjach. Interpretacje sensów i znaczeń*. Wrocław: Wyd. DSW.
18. Ostrouch-Kamińska J. (2016). Partnerstwo w relacji małżeńskiej jako współczesna wartość wychowania. *Problemy Wczesnej Edukacji*, nr 12/2(33), s. 114–123.
19. Rymarczyk K. (2003). *Emocje a płeć*. *Kosmos. Problemy Nauk Biologicznych*, tom 52, nr 1, s. 67–75.
20. Schaubroeck J., Jones J. R., (2000). Antecedents of workplace emotional labor dimensions and moderators of their effects on physical symptoms. *Journal of Organizational Behavior*, nr 21, 163–183.
21. Siemieńska-Żochowska R. (2007). Career Paths and Aspirations – Results of the Research Network „Women in European Universities". W: R. Siemieńska-Żochowska, A. Zimmer (red.), *Gendered Career Trajectories in Academia in Cross-National Perspective,* Warszawa: „Scholar", s. 9–39.
22. Waldenfels B. (2003). Pogardzana doxa. Husserl i trwający kryzys zachodniego rozumu. W: Z. Krasnodębski (red.), Świat przeżywany, fenomenologia i nauki społeczne, Warszawa: PIW.
23. Woolf V. (1997). *Własny pokój*. tłum. I. Filipiak, Warszawa: Wyd. SIC!
24. Nowak-Dziemianowicz M. (2013). *Różni czy tacy sami? Dziewczynki i chłopcy jako przedmiot i podmiot edukacji.* Biblioteczka Refleksyjnego Praktyka, Wrocław. Źródło: https://zasobyip2.ore.edu.pl/pl/publications/download/10185. (Data dostępu: 10.05.2018).

Femininity, masculinity and emotionality – trends of redefinition

Keywords: femininity and masculinity stereotypes, emotions, emotional work

Summary: In the text, which only aims at signalling the problem, the reciprocal validation of gender stereotypes and emotionality is considered. Although science explains differences in emotionality with individual factors and sociocultural background, and political correctness forbids all forms of discrimination, then emotionality is still one of the main determinants of maintaining, although negotiable, but still lower social and professional status of women. The thesis is put forward and discussed that while there is the equality rhetoric in public space, everyday life is a discriminatory practice. This applies both to the home environment and work. This situation generates areas of tension that require increased emotional work, for example balancing work and home engagement.

Dane do korespondencji:
dr Irena Przybylska
Zakład Podstaw Pedagogiki i Historii Wychowania
Wydział Pedagogiki i Psychologii
Uniwersytet Śląski
ul. Grażyńskiego 53
40-126 Katowice
e-mail: irenaprzybylska@poczta.onet.pl

Edukacja Dorosłych 2018, nr 2 ISSN 1230-929 X

Katarzyna Maliszewska

ORCID 0000-0003-0636-8570

KAŻDA Z WAS MOGŁABY ZNALEŹĆ SIĘ NA TYM DACHU! – DOŚWIADCZENIA KOBIECOŚCI W NARRACJACH BOHATEREK SPEKTAKLI TEATRU TELEWIZJI

Słowa kluczowe: Teatr Telewizji, edukacja dorosłych, kobiecość, tożsamość, biografia, doświadczenie

Streszczenie: Współczesna epoka zmusza jednostkę do nieustannego poszukiwania swojej tożsamości. W moim artykule postanowiłam przyjrzeć się przestrzeni sztuk telewizyjnych i odszukać w niej inspirujące źródła dotyczące obrazów ludzkiej egzystencji. Spektakle Teatru Telewizji posłużyły mi jako zwierciadła, ukazujące niezwykłe odcienie kobiecych sylwetek. Swoją uwagę skoncentrowałam na obecnych w narracjach elementach: rolach społecznych, pragnieniach, znaczących relacjach z innymi ludźmi, kryzysach egzystencjalnych oraz newralgicznych wyborach życiowych. Teatralny kolaż stał się podstawą do sformułowania refleksji na temat kobiecej kondycji we współczesnym świecie.

Nie poznaję siebie, wiesz, i tak się sobie dziwię,
Jaka jestem – nie rozumiem nic właściwie.
Czy ładna, czy brzydka, czy dobra, czy zła
I czy to ja, czy nie ja?
(Kulmowa, 1969)

Wymiar edukacyjny zawarty jest w pamięci biograficznej dorosłych, w osobistym i niepowtarzalnym doświadczeniu egzystencji, zmieniającej się tożsamości człowieka, a przede wszystkim – w jego nieustannym zmaganiu się z losem (Dubas, Stelmaszczyk 2014). Biografia w wymiarze zarówno teoretycznym, jak i badawczym to refleksja nad życiem jako niekończącym się projektem. Z natury jest on niedomknięty, może jednak zostać ożywiony oraz zinterpretowany jako wspomnienie, dialog, spotkanie itp. Ta interpretacja może być inspirowana także przez teatr. Teatralna głębia łączy w sobie wszystkie odsłony ludzkich zachowań. W scenicznej przestrzeni człowiek ma szansę przyjrzeć się sobie z dystansu i poddać własne życie analizie, by na nowo odnaleźć swoje korzenie, ujawnić ukryte pragnienia, a czasem sprzeczne impulsy. Ten proces autorefleksji skazany jest na

nieustanność i niedokończenie, a jego celem jest budzenie rozwojowego niepokoju i pragnienia podjęcia metarefleksji.

Teatr ma bowiem za zadanie odsłonić ukrytą rzeczywistość, odważnie i mądrze przedstawić prawdę egzystencjalną. Spotkanie w ramach przedstawienia teatralnego stwarza szczególną przestrzeń dla ludzi, którzy nie wiedzą, jak opowiedzieć o tym, co im się wydarzyło i co wypełnia ich wnętrze. Brakuje im bowiem nie tylko odpowiednich słów, ale również odpowiednich znaczeń. A *teatr oddaje głos doświadczeniom, które wciąż czekają na to, by ktoś o nich usłyszał* (Bauman 1998, s. 32).

Ważne jest zatem dowartościowanie sceny jako miejsca odsłaniania wzorów i konwencji odzwierciedlających przemiany życia we współczesnej rzeczywistości. Przekładają się one bowiem na konkretne i wyraziste obrazy ludzkiej egzystencji. Analiza spektakli teatralnych może okazać się niezwykle przydatna w odkrywaniu i badaniu niemal każdego typu zjawisk społecznych. Spektakle teatralne wydają się pełnić funkcję swoistych luster, stawiając przed widzem wyzwanie przejrzenia się i zobaczenia w nich własnego i prawdziwego oblicza. Teatr może mieć zatem wymiar edukacyjny. Nie waha się bowiem prezentować wizerunku i kondycji człowieka w sposób wielowymiarowy. Wnika w codzienną intymność odbiorcy, wychodzi mu nawet na spotkanie – jak w przypadku Teatru Telewizji – w przestrzeni jego domu.

Artykuł[1] ten tworzą refleksje na temat kobiecej tożsamości w świecie współczesnym. Struktura tożsamości *jest efektem szczególnej konfiguracji cech, które same w sobie nie zawierają niczego indywidualizującego – jednostka staje się tym niepowtarzalnym, ale tylko i wyłącznie poprzez szczególne połączenie elementów typowych i powtarzalnych* (cyt. za: Titkow 2007, s. 76). Intymne i pogłębione narracje w przestrzeni scenicznej stanowią, w moim przekonaniu, znaczące impulsy dla twórczych poszukiwań w przestrzeni edukacji dorosłych. Ukazują wielowymiarowe odcienie kobiecych sylwetek. Analiza wybranych historii telewizyjnych bohaterek stanowi próbę wniknięcia w bogactwo kobiecej duszy. Spektakle Teatru Telewizji w szczególny sposób zanurzają widza-odbiorcę w strumieniu *odczytywania znaczeń. Daje to nieporównywalne uczucie zestrojenia duchowego z innymi ludźmi.* […] *to właśnie jest celem sztuki; wspólność przeżyć, w których twórca i odbiorca są w gruncie rzeczy dwiema częściami jednego instrumentu* (Kaczyński 1993, s. 145). Najważniejsze kryterium doboru spektakli do analizy stanowiło oparcie przedstawienia na opowieści (narracji) głównej bohaterki, która jednocześnie *przeżywa* i *zawierza* widzowi swoją historię. Taka forma *spotkania* upodabnia spektakl do wywiadu narracyjnego. Poza tym brałam pod uwagę zróżnicowanie sylwetek narratorek pod względem wieku, charakteru opowiedzianej historii oraz poruszanej problematyki. Istotne było również ukierunkowanie treści spektaklu na obrazowanie kobiecej

[1] Tekst artykułu powstał na podstawie mojego magisterium *Głosy wewnętrzne. Odzwierciedlenia tożsamości kobiet w spektaklach współczesnego teatru telewizji*, napisanego pod kierunkiem dr hab. Agnieszki Stopińskiej-Pająk, prof. WSB.

tożsamości oraz jej uwarunkowań w otaczającej rzeczywistości. W efekcie wybrałam spektakle: *Chciałam Ci tylko powiedzieć* (2006 r.) w reżyserii Małgorzaty Imielskiej, *Zazdrość* (2001 r.) w reż. Krystyny Jandy; *Namiętna kobieta* (2009 r.) w reż. Macieja Englerta oraz *Łucja i jej dzieci* (2003 r.) w reż. Sławomira Fabickiego[2].

W analizie swoją uwagę skoncentrowałam na obecnych w narracjach bohaterek spektakli Teatru Telewizji: 1) rolach społecznych, 2) pragnieniach, 3) znaczących relacjach z innymi ludźmi, 4) kryzysach egzystencjalnych (przeżywaniu sytuacji trudnych) oraz 5) newralgicznych wyborach życiowych.

Usłyszałabym, ale ona mi nic nie powiedziała – cichy krzyk (nie)istnienia

Spektakl *Chciałam ci tylko powiedzieć* został wyprodukowany w 2006 roku. Autorką tekstu oraz reżyserką przedstawienia jest Małgorzata Imielska, która od lat reżyseruje filmy dokumentalne. Przedstawiona historia koncentruje się wokół niezwykłego spotkania przejmująco prawdziwych kobiecych postaci, które „rozmawiają" ze sobą za pomocą elektronicznego nagrania. Młoda kobieta, Anna (mężatka, matka rocznej Oli) nie jest w stanie spojrzeć swojej matce w oczy, zwierza się jej tylko przed kamerą. Wydaje się, że już nic nie zdoła powstrzymać jej przed podjęciem najważniejszej decyzji w swoim życiu. Spektakl przeradza się w rozpaczliwą spowiedź zza szklanego ekranu. *Tak się bałaś, że mi się nie uda* – zwierza się kobieta – *ale ja poradzę sobie sama ze wszystkim* – dodaje z radością. Punktem wyjścia telewizyjnej opowieści jest moment, w którym matka Anny, porządkując mieszkanie po niespodziewanej śmierci córki, znajduje amatorskie nagranie video. Odkrywa, że to pamiętnik młodej kobiety, przez lata dzielnie walczącej z wewnętrznymi demonami spowodowanymi chorobą psychiczną, ale przede wszystkim niezwykłą samotnością. Z bólem słucha historii córki, uparcie dążącej do odnalezienia się we wrogim i niezrozumiałym świecie. Kobieta skrywa w sobie bolesne rany spowodowane przez niezrozumienie i brak akceptacji otoczenia, a także głęboką samotność. Pomimo wszystko, stara się przekonać świat, a przede wszystkim siebie samą, że jest warta tego, aby żyć. Sylwetka Anny symbolizuje ogromne zagubienie emocjonalne, które gości w sercach wielu współczesnych młodych kobiet. Czuje się nieakceptowana, wręcz odrzucona przez tzw. *normalnych obywateli*. Nie potrafi zrozumieć, dlaczego nie zasłużyła na społeczne zaufanie. Codziennie przywdziewa maskę przeciętności, która z czasem staje się dla niej nie do zniesienia. Z coraz większym trudem przychodzi jej walka o możliwość pełnienia jakiejkolwiek roli społecznej. Anna nosi w sobie tylko jedno, bardzo głębokie pragnienie. Chce należeć do świata, zyskać wartość w jego oczach, na zawsze porzucić bycie na marginesie. Niestety, wciąż nosi w sobie bolesne doświadczenie bezgranicznego niespełnienia: *Czuję się, jakby od świata odgradzała mnie szklana ściana. Za tą ścianą jest coś, na czym bardzo mi zależy. Ale nie mogę tego*

[2] http://teatrtelewizji.vod.tvp.pl/(dostęp: 30.06.2018).

wyjąć. Chociaż się staram. Ja podchodzę do tej ściany i mówię, że jej nie ma. Ale jest, nienaruszona, nie do przejścia.

Najtrudniejszą relacją w życiu Anny jest kontakt z matką. Bohaterka nosi w sobie głębokie przekonanie, że przede wszystkim przed nią musi nieustannie udowadniać swoją wartość. Niestety, mimo największych starań, upiory przeszłości są silniejsze od Anny. W sercu kobiety na nowo rodzi się poczucie lęku przed światem, a szczególnie najbliższymi. Dramatyczny monolog przed obiektywem kamery doprowadza kobietę do skrajnego załamania. Anna nie jest już w stanie samodzielnie poradzić sobie z problemami. Milczące urządzenie, które skrupulatnie rejestruje jej słowa, w żaden sposób nie może zastąpić oczu drugiego człowieka. *Przy wszystkich muszę udawać. Nawet przy tobie, mamo.* […] *Miałam dość. Kompletnie. Wiem, wiem, siedziałaś przy mnie, chciałaś rozmawiać. Ale ja nie wiedziałam, co mam ci powiedzieć.* Cisza, która wypełnia mieszkanie Anny, przeradza się w nieznośny hałas najbardziej zatłoczonego pomieszczenia. Kobieta ma wrażenie, że otacza ją tłum ludzi, którzy za wszelką cenę pragną pozbawić ją resztek nadziei. Z przerażenia nie potrafi zareagować, czuje się bezbronna.

Z czasem do Anny dociera bolesna świadomość, że przegrała swoje życie, nie była w stanie obronić się i walczyć o swoje pragnienia. Obraz szczęśliwej rodziny bohaterki rozpadł się w jednej chwili. Annę przepełnia bezgraniczny lęk i samotność. Rodzi się w niej przekonanie, że życie, o które tak walczyła, dawno się skończyło. Rozczarowana kobieta zaczyna coraz intensywniej wycofywać się z niego: *To jest jak spirala. Najpierw zaczynasz się zastanawiać, co by było, gdybyś tak po prostu skończyła ze sobą. Tylko taka myśl… Powoli staje się coraz bardziej realna.* […]. *I już tylko to masz w głowie.* Ostatnie słowa, które Anna kieruje do matki przed zakończeniem nagrania, mają dramatyczny wydźwięk. Są pełne bólu i rezygnacji. Kobieta ostatecznie poddaje się. Przyjmuje życiową przegraną i godzi się na nią: *Może gdybyś ty tu była… Nie. Nie mogłabyś nic poradzić. Nie możesz.*

Nie piszę po to, żeby pani coś dać, lecz żeby pani coś zabrać – międzypokoleniowe (od)cienie zazdrości

Za motto telewizyjnej adaptacji sztuki *Zazdrość na trzy faksy*, której premiera odbyła się 10.12.2001 roku, posłużyła myśl niemieckiego filozofa Friedricha Schleiermachera: *Zazdrość jest pasją, która żarliwie szuka powodów do cierpienia*. Tekst został napisany przez Esther Vilar, niemieckojęzyczną autorkę powieści i dramatów, a także dzieł z pogranicza filozofii, socjologii i etyki. Reżyserii spektaklu podjęła się Krystyna Janda. Historia łączy w sobie elementy komediowe oraz poważną, czasami ironiczną refleksję na temat kobiecej psychiki, jej tęsknot, a także ograniczeń wynikających z płci i wieku. Vilar snuje opowieść o trzech kobietach, znajdujących się na różnych etapach życiowych. Na szczególną uwagę zasługują dwie z nich: Helena – dojrzała prawniczką oraz Kama – wyzwolona architektka. Kobiety nigdy się nie spotkały i nic o sobie nie wiedzą do chwili, gdy druga nawiązuje romans z mężem pierwszej. Podejmują zacięta walkę o swoje

prawa, komunikując się ze sobą za pomocą faksów. Kolejne listy popychają rywalki naprzemiennie w otchłań rozpaczy i cierpienia oraz na wyżyny prawdziwej euforii. Podstawą wszelkiego działania, a także najważniejszym uczuciem, jest w tym przypadku zazdrość. To właśnie ona sprawia, że w pewnych okolicznościach uczucia destrukcyjne mogą stać się również bodźcem prawdziwie inspirującym.

W psychologicznym zarysie sylwetki Kamy można dostrzec doskonały przykład współczesnej „zdobywczyni", nieświadomie uwikłanej w biznesowy i społeczny wyścig. Kobieta, pomimo swojego dojrzałego wieku, nie założyła rodziny. Kreuje siebie na kobietę wyzwoloną, skupioną na pracy i robieniu spektakularnej kariery. Z początku wydaje się, że zawód przez nią wykonywany jest jedyną rolą społeczną, na której koncentruje uwagę. Jest aktywną uczestniczką w bezwzględnej grze o dominację: *Uprzejmość wymaga trzymania się pewnych zasad w przypadkach takich jak nasz: podczas dobijania powinno się patrzeć ofierze prosto w oczy. Powinno się jej podać chusteczkę w razie ewentualnych łez.* Bohaterka kreuje siebie jako przewodniczkę po świecie damsko-męskich relacji. Chętnie udziela rad, nie zważając na ich niestosowność. Jest przekonana zarówno o racji, którą wypowiada, jak i o swojej wartości: *Jego miłość do Pani już się skończyła! Czy to tak trudno zrozumieć? Pewien poeta powiedział: ten, kto nauczy się przegrywać, ma stuprocentową szansę na wygranie. Dlaczego Pani się nie uczy?* Z czasem jednak jej pewna siebie wizja kobiecości staje przed poważną próbą – odrzucenia. Bohaterka nigdy w życiu nie przegrała, nie jest więc przygotowana na tę sytuację. Miłość wiąże się dla niej jedynie ze szczęściem i spełnieniem: *Muszę panią poprosić, żeby zwróciła Pani wolność swojemu mężowi. Zresztą, co to znaczy „swojemu mężowi"? Przecież Leszek nie jest Pani własnością. To jego sprawa, z kim dzieli swoje życie.* [...] *I na moje szczęście, a Pani nieszczęście, obecnie chce je dzielić ze mną. To brzmi brutalnie, ale niestety to prawda.* Pod maską ironii oraz pewności siebie Kama skrywa jednak potrzebę prawdziwej i bliskiej relacji z drugim człowiekiem. Kobieta milczy na temat swoich głębokich pragnień. Boi się przyznać sama przed sobą do samotności, która jej doskwiera. Budując relacje z innymi, bohaterka przekracza wszelkie granice, nie zważając na ból, jaki może zadać drugiej osobie. Lekkość, z jaką „przechadza się" wśród najtrudniejszych tematów, wprawia słuchacza w osłupienie i automatycznie pozbawia go jakichkolwiek argumentów: *Pani fax wzruszył mnie do łez. Pani wielkoduszność, Pani pragmatyzm przy tym nieszczęściu i chaosie, w które zamieniłam Pani życie to dopiero styl. To klasa! Podziwiam Panią! Stąd moja prośba: niech się Pani stąd nie wyprowadza. Czas leczy rany. Więc gdyby miała Pani jakiś problem, z którym nie mogłaby Pani sobie poradzić, albo chciałaby Pani po prostu trochę poplotkować: nasze drzwi stoją dla Pani otworem.*

Z pozoru beztroska Kama nie potrafi sobie jednak poradzić w obliczu życiowych trudności. Pozostawiona przez partnera, czuje się zrozpaczona i niesprawiedliwie potraktowana. Automatycznie opuszcza ją pewność siebie, miota się w poszukiwaniu schronienia u kogoś bliskiego. Jej wybór niespodziewanie pada na Helenę, która jeszcze do niedawna była jej największą rywalką: *Tylko Pani jest*

w stanie mnie zrozumieć! […] *Heleno, kochana, chcę na kolanach prosić Panią o przebaczenie. I może nawet o odrobinę pocieszenia. Niech mi Pani pozwoli się odwiedzić! Przyjść do Pani chociaż na kilka minut! Proszę, Heleno, bo ja zwariuję!* Co ciekawe, przeżycie ciężkiego, egzystencjalnego kryzysu zwalnia kobietę z odpowiedzialności za wcześniejsze zachowanie.

Jej rywalką i późniejszą przyjaciółką staje się Helena – ceniona prawniczka i żona Leszka. Odzwierciedla postać kobiety zbliżającej się nieubłaganie do newralgicznego momentu swojego życia – poradzenia sobie z kryzysem wieku średniego i zaakceptowania nowej odsłony własnej kobiecości. Charakteryzuje ją spokój i opanowanie. Głos, jaki zabiera w odpowiedzi na pierwszy list Kamy, jest przepełniony tonem nieznoszącym sprzeciwu: *Szanowna Kamo Stern, droga Kamo – kocham mojego męża. I dlatego chciałabym Pani po przyjacielsku zaproponować, żeby poszukała Pani sobie innej ofiary. W Pani wieku nie jest to już takie proste, wiem. Ale mam do Pani prośbę: jeżeli miałybyśmy się kiedykolwiek przypadkowo spotkać, proszę nie próbować zaczynać ze mną rozmowy!* Odpowiedzi na kolejne listy formułowane są w podobnym duchu. Mimo że Helenę przepełnia ból i negatywne emocje, stara się zachować zewnętrzny spokój i pozory dobrego wychowania. Nie chce, aby na jej wizerunku pojawiła się jakakolwiek rysa: *Zastanawiam się, jak się mam do Pani zwracać: Szanowna Następczyni?, Droga Rywalko?, Okrutna siostro?* […] *Trofeum należy teraz do Pani. Z najlepszymi życzeniami na przyszłość.*

Helena w głębi duszy pragnie relacji, która podkreśli jej wartość. Ta z pozoru pewna siebie prawniczka nie jest gotowa na samotne dążenie do samorealizacji: *Nasze tak zwane poczucie własnej wartości przychodzi wyłącznie od innych. Jesteśmy zawsze na tyle wspaniali, na ile nas się za wspaniałych uważa.*

Początkiem przyjaźni bywa często impuls, zauroczenie wnętrzem drugiej osoby lub wspólne doświadczenia. To właśnie one zbliżyły Helenę do Kamy, swojej rywalki. Tym przeżyciem było uczucie zazdrości, które zdominowało jej życie, stając się najważniejszym komponentem w budowaniu tej dziwnej relacji: *A więc Pani chce zostać moją przyjaciółką? W zasadzie warunki ku temu istnieją. Pani zawdzięczam najgorszy czas mojego życia. Pani zna moją godną wstydu tajemnicę. Nawet cierpiałyśmy już razem. Czego więcej wymagać?*

Narratorki omawianego spektaklu niespodziewanie wpadły w pułapkę zazdrości, która w pełni zdominowała ich myślenie, pragnienia i dążenia. To silne uczucie stało się dla nich nadrzędnym celem życiowym, bez osiągnięcia którego nie są w stanie w pełni funkcjonować. Kobiety, co w doskonały sposób komentuje w swojej wypowiedzi Helena: *zachorowały na zazdrość.*

Czy jest to dla ciebie wystarczająco namiętne? – gra dojrzałości i (nie)spełnienia

Kay Mellor, autorka sztuki pt. *Namiętna kobieta,* jest brytyjską aktorką i reżyserką, a także współzałożycielką Yorkshire Theatre Company w Bretton Hall College w Leeds. Polska premiera telewizyjnego spektaklu, w reżyserii Macieja

Englerta, odbyła się 15.02. 2010 roku. Przeniknięte leniwą atmosferą zakurzonego strychu przedstawienie w doskonały sposób demaskuje z pozoru tylko poprawne relacje rodzinne. W domu państwa Derbyshire trwa wielkie poruszenie dotyczące zaślubin ich jedynego syna. Na niecałe dwie godziny przed rozpoczęciem uroczystości pani domu, Betty, niespodziewanie znika. Nie mogąc pogodzić się z wyprowadzką ukochanego syna, próbuje ukryć przed gośćmi narastającą w niej frustrację i bunt. Staje jednocześnie przed próbą dokonania bilansu dotychczasowego życia, a także uporządkowania własnych uczuć. *Strychowa spowiedź* powoli ujawnia głębokie, rodzinne zranienia. *Namiętna kobieta* to opowieść o pragnieniu wolności i zagubieniu w relacjach z najbliższymi, a także o cienkiej granicy dzielącej egoizm i gest rozpaczy. Betty jest kobietą w średnim wieku, która staje przez trudnym rozwojowo momentem, jaki stanowi dokonanie bilansu środka życia. Jest przerażona refleksją, która może się w niej zrodzić. Macierzyństwo w pełni zdominowało jej osobowość i społeczne funkcjonowanie. Toksyczna relacja z synem przejęła kontrolę nad innymi dziedzinami życia. Betty nałożyła na siebie rolę opiekuńczej matki oraz idealnej gospodyni domowej. To z kolei doprowadziło ją do skrajnego zmęczenia codziennym życiem, które przerodziło się dla niej w pasmo mechanicznego spełniania domowych obowiązków. W głębi duszy jednak bohaterka obwinia swoją rodzinę o zniewolenie, jakie ją ogarnęło. Jest przerażona ślubem dorosłego syna, traci bowiem kontrolę nie tylko nad jego życiem, ale również nad swoim. Przestaje wypełniać rolę „aktywnej matki", nie będąc przygotowaną na żadną inną.

Bohaterka nosi w sobie ogromnie pokłady nienazwanych i niespełnionych pragnień. W swoim zapełnionym obowiązkami życiu nie znalazła chwili na skonfrontowanie się z przestrzenią własnych potrzeb. To nie znaczy jednak, że ich głos nie przedziera się do jej myśli w sposób coraz bardziej wyrazisty. Wręcz przeciwnie, powoduje gwałtowne, duchowe spustoszenie oraz wewnętrzny bunt i samotność. Gdy zwraca się do męża, mówi: *Donaldzie, nigdy nie wiesz, czego tak naprawdę mi potrzeba.* […] *Ja nie mam dla siebie ani minuty. Ty nie rozmawiasz ze mną!* Utrata relacji z synem wiąże się dla Betty z druzgocącą samotnością: *Rozmawiamy ze sobą ostatni raz. Po dzisiejszym dniu wszystko się zmieni. Będziesz z nią rozmawiał, a nie ze mną!* Kobieta nieświadomie przelewa na syna własne rozczarowania i traumy małżeńskie: *Jestem namiętną kobietą, Donaldzie!* […] *To nie jest tylko twoja wina Donaldzie, że jesteś złym mężem. To ja pozwoliłam Ci na to. Ale teraz jest już za późno, żeby się zmienić.*

Betty przeżywa życiowe kryzysy na dwóch płaszczyznach. Pierwszą z sytuacji trudnych można zauważyć bez problemu. Rozgrywa się bowiem w głównej warstwie opowiadanej historii. Dotyczy rozterek związanych z „syndromem pustego gniazda" oraz nieumiejętnością pogodzenia się z dorosłością i odejściem z domu jedynego syna. Drugi aspekt kryzysu, który przeżywa kobieta, sięga znacznie głębiej. Narratorka nie jest w stanie pogodzić się z utratą młodości. Nadchodząca starość budzi w niej przerażenie. Przyrównuje ją do śmierci, pragnie ostatecznie wycofać się z życia. Ma nadzieję, że dzięki temu uda jej się skutecznie ukryć przed upływającym czasem: *W zeszłym tygodniu Marc zabrał mnie do supermarketu.*

Wyciągnęłam rękę po ser i wtedy to zobaczyłam. Zobaczyłam jakąś obcą rękę. Skóra pomarszczona jak na suszonej śliwce. A co najdziwniejsze, na placu tej ręki była moja ślubna obrączka. Kupiłam sobie gumowe rękawiczki. Zmarnowałam cały ten czas! […] *Szkoda, że nie umarłam.*

Betty nie jest w stanie samodzielnie naprawić błędów z przeszłości, nie ma na to siły. Chcąc uciec przed rodziną i wydarzeniami, które mają nastąpić, postanawia schować się na dachu własnego domu. Pomimo absurdu sytuacji, w jakiej się znalazła, jej myśli przepełnia bolesna świadomość realności tego, co ją spotyka: *Ja wcale nie zwariowałam! Nigdy w życiu nie byłam bardziej przy zdrowych zmysłach!* (zwraca się do kobiet obserwujących ją z okien) *Każda z was mogłaby znaleźć się na tym dachu!* Niespodziewanie Betty postanawia uciec przed światem, „odlecieć w nieznane", co symbolizuje wejście do kosza balonu. Chce choć na chwilę oderwać się od reguł społecznych, ról i obowiązków. Pragnie uciec od swoich myśli, pozwolić na nowo ukształtować się swojej duszy, bez kalkulacji i wpływów przeszłości. Teraz najważniejszy jest jej głos.

Miałaś w życiu coś lepszego? – zalęknione oczy Medei

Sztuka *Łucja i jej dzieci* została napisana specjalnie dla Teatru Telewizji przez Marka Pruchniewskiego. Jej premiera odbyła się 21.09.2003 roku. Reżyserem spektaklu jest Sławomir Fabicki. Sztukę zrodziła smutna rzeczywistość. Inspiracją do jej powstania był reportaż Lidii Ostałowskiej i Wojciecha Cieśli, opisujący makabryczną historię dzieciobójstwa. Zbrodnia została popełniona w jednej z polskich wsi. Spektakl nie jest jednak próbą rekonstrukcji konkretnych wydarzeń. Autor z przerażającej i melodramatycznej materii zbudował czarny moralitet. Tytułowa bohaterka, Łucja, jest „cudzoziemką" żyjącą wśród wiejskiej wspólnoty, w której każdy starannie wypełnia swoją obowiązki. Właśnie tam, w domu tylko trochę oddalonym od innych, matka trojga dzieci pozwala mordować swoje nowo narodzone potomstwo. O jej losie decydują inni. Ona milczy, a w ostateczności sama siebie osądza i wymierza sprawiedliwość. Blask ognia, przepełniający ostatnią scenę, nie rozjaśnia jednak mroku jej duszy.

Łucja, razem ze swoją przyjaciółką Olą, wychowała się w domu dziecka. Wyszła za mąż za Jacka. Zamieszkała z nim i trojgiem ich wspólnych dzieci na gospodarstwie u rodziców mężczyzny. W wiejskiej rzeczywistości stała się „obcą", która nie ma prawa zakorzenić się we własnym domu. Jej przeznaczeniem stało się życie na wygnaniu społecznym i emocjonalnym. Historia Łucji to opowieść przemilczana, przepełniona cierpiącym spojrzeniem głównej bohaterki. Jej sylwetka symbolizuje nieme istnienie wielu kobiet. Łucja jest samotną, osaczoną przez rodzinę i środowisko kobietą, która za wszelką cenę stara się wypełniać narzucone na nią role społeczne. Wykonuje najtrudniejsze obowiązki, ciężko pracuje, aby zapewnić wszystkich mieszkańcom domu spokojny byt. Jedyną rolą społeczną, którą Łucja wypełnia z radością, jest bycie matką. W całkowitej pokorze i bez żadnej skargi przyjmuje swój los. Trudne doświadczenie bohaterki podkreślają

zabiegi reżyserskie: kadry są mocno zaciemnione, w poszczególnych scenach brakuje światła, postacie wyłaniają się jakby z mroku. Głębokie pragnienia, jakie odczuwa Łucja, są ściśle związane z relacjami społecznymi, w które jest uwikłana. Najtrudniejszą przestrzeń stanowi dla niej kontakt z Jackiem. Łucja czuje się niekochana przez męża, boleśnie raniona (również fizycznie). Bohaterka zgadza się na wszystko, czego inni od niej wymagają. Nikt z domowników nie reaguje na jej rozpaczliwe wołanie o pomoc. Głos kobiety dociera jedynie do dzieci, które w nocy słyszą płacz matki. Bohaterka czuje się opuszczona i okłamana przez jedynego człowieka, któremu zaufała w swoim dorosłym życiu: *Łucja: Pamiętasz, jak rękawiczki zgubiłam? Strasznie było zimno. Ty mnie wtedy, Jacek objąłeś… a potem dałeś mi…, tam leżały takie kasztany…* (cicho płacze) *Oszukałeś mnie…*

Momentem przełomowym w życiu kobiety, który wyrywa ją z bierności, w jaką popadła, jest odkrycie, że po raz kolejny spodziewa się dziecka. Łucja jest przerażona konsekwencjami, które mogą ją spotkać. Matka Jacka bardzo szybko domyśla się prawdy. Wymusza na synowej, by ukrywała ten fakt przed ludźmi. Obarcza ją przy tym wyłączną winą za domową katastrofę. Jedną z bardziej dramatycznych scen jest moment, w którym Łucja bardzo starannie owija swój brzuch bandażem. Robi to z ogromną starannością, wręcz namaszczeniem, jakby dotykała swoje nienarodzone dziecko. Zachowuje się jak zaszczute zwierzę, które nie potrafi znaleźć drogi ucieczki. Rozwijający się kryzys egzystencjalny, który przeżywa Łucja, potęguje sytuacja porodu, w którym półprzytomna zgadza się na dokonanie czegoś, co wkrótce doprowadza ją do obłędu: *Matka: Zbieraj się, trzeba posprzątać. Łucja: Chcę je zobaczyć. Matka: Było już martwe. Łucja: Nieprawda, słyszałam… Matka: Nic nie słyszałaś!* (Łucja milczy). Kobieta nie potrafi pogodzić się z sytuacją, na którą przyzwoliła. Od tego momentu młoda matka wciąż słyszy wokół siebie płacz zabitych niemowląt. Nie potrafi się od tego uwolnić. Zachęcona przez przyjaciółkę, Łucja podejmuje ważną decyzję o ujawnieniu prawdy. Dowiaduje się jednak, że słowa kobiety są niewystarczające. Bohaterka jest świadoma, że żaden mieszkaniec wsi nie zechce zeznawać na rzecz „obcej". Postanawia więc zabrać dzieci i odejść niezauważona: *Łucja: To są moje dzieci. Idą ze mną. Ojciec: Sąd o tym zdecyduje. Łucja: To są moje dzieci! Ojciec: Sąd nie zna wszystkich twoich dzieci. Pamiętasz? Kosteczki jak z papieru…* (rozmowa na przystanku autobusowym z ojcem Jacka). Kobieta ze strachu rezygnuje z upragnionej ucieczki. Pozostanie w domu potęguje jej cierpienie i samotność. Nie jest jednak w stanie uciszyć swoich myśli. Podejmuje zatem najważniejszą decyzję życiową. Do jej odsłonięcia prowadzi widza najbardziej dramatyczna i jednocześnie kulminacyjna scena całego spektaklu. Łucja leży w łóżku w mieszkaniu Oli. Jej twarz jest rozświetlona przez wpadające przez okno promienie słońca. Ma przerażone oczy. Ciężko oddycha, jakby przed kimś uciekała. W końcu wstaje półprzytomna, ubiera się i wychodzi z mieszkania. Kieruje swoje kroki w stronę stodoły, kładzie na sianie, gdzie zostały pochowane jej dzieci. Wypowiada ostatnią kwestię, która zawiera najważniejsze słowa w całej opowieści: *Już jestem. Już jestem z wami.* Przykrywa sianem swoje ciało i twarz. W tym czasie budynek staje w płomieniach. Bohaterka postanowiła

sama wymierzyć sobie sprawiedliwość, w końcu dojrzała do rozpoznania winy. Łucja stopniowo dochodziła do tej decyzji, począwszy od lęku, przez zgodę na grzech, strach i ból, aż po oczyszczenie.

Codzienna mozaika kobiecych głosów

Narracje głównych bohaterek w omawianych przeze mnie spektaklach Teatru Telewizji utworzyły „sieć znaczeń", wskazującą na charakterystyczne ścieżki rozwoju kobiecej tożsamości. Wypełnianie **ról społecznych** stanowi znaczącą przestrzeń w życiu wszystkich omawianych przeze mnie postaci. Różnią je jednak okoliczności wyboru danej roli, jej charakter oraz stosunek, jaki przejawia wobec niej dana bohaterka. Odwołując się do rozumienia tożsamości wg koncepcji Erika Eriksona – *autodefinicja jednostki odnosi się do akceptowanych – mniej lub bardziej przypisanych jej ról społecznych* (Titkow 2007, s. 133). Anna, narratorka spektaklu *Chciałam ci tylko powiedzieć,* w odróżnieniu od innych członków społeczeństwa, pragnie za wszelką cenę realizować jakąkolwiek rolę społeczną. Kama, bohaterka spektaklu *Zazdrość*, prezentuje odmienną postawę. Kreuje siebie na kobietę wyzwoloną, skupioną wyłącznie na pracy zawodowej oraz agresywnym prezentowaniu własnej kobiecości, co traktuje jako naczelną rolę życiową. Społeczne funkcjonowanie Heleny można przyrównać do „profesjonalnego" realizowania życiowego projektu. Betty, główna bohaterka spektaklu *Namiętna kobieta,* bardzo szybko wybrała rolę społeczną, która stała się dla niej najważniejszym celem życiowym. Zdominowała ona w pełni jej osobowość, prowadząc do wewnętrznego zniewolenia. Łucja, narratorka przedstawienia *Łucja i jej dzieci*, pomimo niesprawiedliwego odrzucenia ze strony rodziny i najbliższego otoczenia, stara się za wszelką cenę wypełniać narzucone obowiązki społeczne. Jedyną przestrzenią, która daje bohaterce prawdziwą radość, jest macierzyństwo, ale ono właśnie staje się jej przekleństwem.

Wszystkie narratorki noszą w swoich sercach głęboko skrywane i zranione **pragnienia**. Choć przeżywają różne historie, ich sylwetki skonstruowane są w podobny sposób. Tkwi w nich to samo zagubienie i nieumiejętność usłyszenia głosu własnej duszy. Myśli i przeżycia Anny są w pełni zdominowane przez jej głębokie pragnienie przynależności do świata. Kama pragnie zdobywać innych ludzi, mieć ich na własność. Milczy na temat swoich głębokich pragnień. Ukrywa je pod maską złudnej pewności siebie. Niestety, uwierająca pustka, jaką w sobie odkrywa, prowadzi ją w stronę poważnego, egzystencjalnego kryzysu. Helena pragnie relacji, która nada i podkreśli wartość jej osoby. Absolutnie nie jest gotowa na samotne dążenie do życiowego spełnienia. Betty nosi w sobie ogromne rezerwy nienazwanych pragnień. W konsekwencji doprowadza to kobietę do życia w nieustannym konflikcie pomiędzy wewnętrznym głosem niezrealizowanych potrzeb a przymusem bezpiecznej, ale bezrefleksyjnej aktywności życiowej. Łucja to bohaterka prawdziwie tragiczna. Jej głębokie pragnienia są ściśle związane z toksycznymi relacjami społecznymi, w które jest uwikłana. Uparcie milczy, a jej oczy coraz gwałtowniej napełniają się bezgranicznym niespełnieniem.

Relacje społeczne stanowią w życiu bohaterek najważniejszą i jednocześnie najtrudniejszą przestrzeń dla kształtowania się ich kobiecej tożsamości. Anna ma trudności w utrzymywaniu bliskich kontaktów. Narratorka nosi w sobie głębokie przekonanie o nieustannej potrzebie udowadniania innym własnej wartość. Kama przedstawia siebie jako osobę samowystarczalną. Pragnie zdobywać ludzi, a oni mają obowiązek przy niej wytrwać. Z kolei Helena potrzebuje pojawienia się w relacji mocnych, wręcz toksycznych emocji, aby druga osoba nabrała dla niej prawdziwej wartości. Ich obecność sprawia, że kobieta odrzuca pozycję ustatkowanej członkini społeczeństwa. Dla Betty wszystkie relacje, które nawiązuje i utrzymuje, sprowadzają się do pełnego kontrolowania życia drugiego człowieka. Kontakt z innymi ludźmi, który stara się budować Łucja, przepełniony jest lękiem i niepewnością. Kobieta wypowiada w stronę otoczenia jedynie pokorne prośby o odrobinę uwagi i zrozumienia. Każdym swoim gestem przeraźliwie „krzyczy" o pomoc. Niestety, do samego końca pozostaje odrzucona i niewysłuchana.

Przełomowym momentem dla Anny staje się wyzwanie skonfrontowania się z bolesną refleksją o życiowej przegranej. Świadomość tego, że nie była w stanie walczyć o swoje pragnienia, powoduje u niej bezgraniczny lęk i samotność. Narastający kryzys egzystencjalny doprowadza kobietę do podjęcia dramatycznej decyzji całkowitego wycofania się z życia. Z pozoru beztroska Kama również nie potrafi sobie poradzić w obliczu życiowych trudności. Automatycznie opuszcza ją nieograniczona wcześniej pewność siebie oraz przekonanie o własnej wartości. Opuszczenie staje się dla Heleny momentem zburzenia życiowej harmonii, przyczyną ogromnego kryzysu. Przeżywanie trudności doprowadza bohaterkę do bolesnej refleksji nad przemijaniem i brakiem perspektyw nadania swojemu życiu nowej jakości. Dla Betty najważniejsze jest poczucie bezpieczeństwa, które daje jej nieustanne kontrolowanie najbliższego otoczenia. Utrata możliwości realizowania tego pragnienia sprawia, że kobietę dopada poczucie niepewności i lęku o przyszłość. Nadchodząca starość budzi w niej przerażenie. Rozwijający się kryzys egzystencjalny, który przeżywa Łucja, upodabnia ją do zaszczutego zwierzęcia, nie potrafiącego odnaleźć drogi ucieczki. Nie będąc w stanie uciszyć swoich myśli, kobieta podejmuje dramatyczną decyzję. Postanawia sama wymierzyć sobie sprawiedliwość i zakończyć przeżywanie przegranej i niechcianej przez nikogo egzystencji.

Losy wszystkich kobiet koncentrują się wokół motywu poważnego kryzysu egzystencjalnego. *Życie daje człowiekowi znać o swojej niezredukowanej energii, gdy potoczystość i nieproblematyczność ustępują miejsca przeżyciu progu – kryzysu, radykalnej przemiany, bolesnej decyzji, katastrofy, upadku – śmierci lub odrodzenia.* […] *Życie mierzy się tu zdolnością do bycia na progu,* […]*, wobec granicy, która stawia dopiero problem: gdzie i dlaczego warto być* – pisze Lech Witkowski (cyt. za: Jaworska-Witkowska 2011, s. 122). Niestety, większość ze scharakteryzowanych przeze mnie bohaterek nie potrafi poradzić sobie z przeżywaniem sytuacji trudnej w sposób rozwojowy. Skłania to do głębszej refleksji na temat kondycji współczesnej

jednostki. Jej tożsamość jest często zbyt słaba, niezakorzeniona w trwałych wartościach, aby możliwe było pozytywne przejście życiowego kryzysu, prowadzące do ukształtowania się dojrzałej osobowości. Bohaterki współczesnych spektakli Teatru Telewizji nie zmagają się z trudnościami, ale uciekają przed nimi, często w śmierć. *Znalazła się tak bardzo daleko od swojego życia. To wcale nie było takie trudne* (Cunningham 1999, 173).

Znakomitym komentarzem, w moim przekonaniu, wydają się w tym względzie badania przeprowadzone przez Annę Titkow (2002), dotyczące typów współczesnych kobiet i elementów je tworzących. Postanowiłam podjąć próbę wpisania w nie przedstawionych przeze mnie bohaterek teatralnych. Autorka pozwoliła sobie na wyróżnienie pięciu typów kobiet. Są nimi: 1) „kobieta asertywna", mająca świadomość swoich praw [Helena – spektakl *Zazdrość*]; 2) „matka – Polka", poświęcająca się dla swoich bliskich, przekonana o swojej niezastąpionej roli jako menedżer życia rodzinnego [Betty – spektakl *Namiętna kobieta*]; 3) „kobieta sfrustrowana", walcząca o akceptację ze strony innych [Anna – spektakl *Chciałam ci tylko* powiedzieć]; 4) „kobieta – powój", szukająca zewnętrznego wsparcia [Łucja – spektakl *Łucja i jej dzieci*]; 5) „kobieta egocentryczna", dbająca przede wszystkim o własne interesy [Kama – spektakl *Zazdrość*] (zob. Titkow 2007, s. 151). Połączenie dwóch przestrzeni – teatralnej i socjologicznej, w znakomity sposób podkreśla teatralną funkcję „odsłaniania rzeczywistości", o której pisałam wcześniej.

Opowieści ukazane w zaprezentowanych przeze mnie spektaklach Teatru Telewizji to przede wszystkim obraz zagubionego istnienia. Bohaterki są uwikłane w codzienną grę utajonych pragnień, trudnych i bolesnych relacji oraz nieustannej walki o udowodnienie własnej wartości w otaczającym je świecie. To bolesna refleksja na temat kobiecej kondycji, ale w moim przekonaniu niezwykle znacząca inspiracja edukacyjna. Anna Janko w *Dziewczynie z zapałkami* pisze, że każde życie musi zostać opowiedziane (Janko 2007, s. 254). Teatr, podobnie jak hermeneutyka krytyczna, egzystencjalizm czy personalizm – *dąży do umożliwienia świadomego przeżywania własnej egzystencji* (Janion 2002, s. 17). Poszukiwanie źródeł wiedzy i prawdy o człowieku należy więc rozpocząć od otwarcia się na poszukiwanie nowych znaczeń. Podejście biograficzne zyskuje na ujęciach interdyscyplinarnych, w umiejętny sposób łączących dorobek wielu kierunków myślenia humanistycznego. Dzięki temu obrazuje różne drogi i konteksty rozumienia sensu i istoty ludzkiego życia (Lalak 2010).

Bibliografia

1. Bauman Z. (1998). O miejscu teatru w ponowoczesnej sztuce. W: J. Tyszka (red.). *Teatr w miejscach nieteatralnych.* Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
2. Cunningham M. (1999). *Godziny.* Łódź: Pokolenie.
3. Dubas E., Stelmaszczyk J. (red.). (2014). *Biografie edukacyjne. Wybrane konteksty.* Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
4. Janion M. (2002). *Czy będziesz wiedział, co przeżyłeś?* Gdańsk: Sic!

5. Janko A. (2007). *Dziewczyna z zapałkami.* Warszawa: Nowy Świat.
6. Jaworska-Witkowska M., Kwieciński Z. (2011). *Nurty pedagogii. Naukowe, dyskretne, odlotowe.* Kraków: Impuls.
7. Kaczyński T. (1993). *Rozmowy z Witoldem Lutosławskim.* Wrocław: Polskie Towarzystwo Muzyczne.
8. Kulmowa J. (2018). Nie poznaję siebie. W: K. Umer. *Tajemnica* (CD-ROM). Warszawa: MTJ.
9. Lalak D. (2010). *Życie jako biografia. Podejście biograficzne w perspektywie pedagogicznej.* Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
10. Sordyl A. (2004). W poszukiwaniu kobiecej tożsamości. Modelowanie współczesnego wizerunku kobiety w polskim Teatrze Telewizji. *Opcje, nr 1/2.*
11. Titkow A. (2007). *Tożsamość polskich kobiet. Ciągłość, zmiana, konteksty*. Warszawa: Wydawnictwo IFIS PAN.
12. http://teatrtelewizji.vod.tvp.pl (dostęp: 30.06.2018).

Spektakle:

1. *Chciałam Ci tylko powiedzieć.* (2006). tekst i reżyseria: Małgorzata Imielska.
2. *Łucja i jej dzieci.* (2003). tekst: Marek Pruchniewski. reżyseria: Sławomir Fabicki.
3. *Namiętna kobieta.* (2009). tekst: Kay Mellor. przekład: Elżbieta Woźniak, reżyseria: Maciej Englert.
4. *Zazdrość.* (2001). tekst: Esther Vilar. przekład: Bożena Intrator. reżyseria: Krystyna Janda.

***Each of you could be on this roof!* - the image of femininity in the narratives of the protagonists of the Television Theatre**

Keywords: Television Theatre, adult education, femininity, identity, biography, experience

Summary: The modern age forces the individual to constantly search for his/her identity. In my article, I decided to look at the space of television art and find in it inspirational sources about the images of human existence. The plays of the Television Theatre served as mirrors, showing unusual shades of feminine profiles. I focused my attention on the elements included in narratives: social roles, desires, significant relationships with other people, existential crises and crucial life choices. Theatrical collage has become the basis for formulating reflections on the subject of women's condition in the modern world.

Dane do korespondencji:
mgr Katarzyna Maliszewska
Uniwersytet Śląski
Wydział Pedagogiki i Psychologii
Zakład Pedagogiki Twórczości i Ekspresji Dziecka
e-mail: katarzyna.maliszewska.us@gmail.com

Edukacja Dorosłych 2018, nr 2 ISSN 1230-929 X

OBSZARY PRAKTYKI ANDRAGOGICZNEJ

Magdalena Zadworna-Cieślak

ORCID 0000-0002-0585-019X

Karolina Kossakowska

ORCID 0000-0003-3618-1918

PSYCHOLOGICAL WELLBEING IN THE TEACHING PROFESSION

Dobrostan psychologiczny w zawodzie nauczyciela

Słowa kluczowe: dobrostan nauczyciela, zawód nauczyciela, profilaktyka, satysfakcja zawodowa

Streszczenie: Zawód nauczyciela spostrzegany jest jako obarczony wysokim ryzykiem stresu i wypalenia zawodowego. Rzadko jednak pełnienie tej roli zawodowej analizowane jest przez pryzmat dobrostanu. Zarówno stres, jak i dobrostan psychologiczny nauczyciela mogą być istotnie powiązane z wypaleniem zawodowym, satysfakcją z wykonywania zawodu i osiągnięciami zawodowymi. W złożonej naturze tego zjawiska można poszukiwać czynników, które wzmacniają pozytywne aspekty funkcjonowania w roli zawodowej. Celem artykułu jest próba opisu teoretycznych aspektów zjawiska dobrostanu nauczyciela, jego wyznaczników oraz dostępnych narzędzi jego pomiaru. Podkreślano także działania profilaktyczne w zakresie wspierania dobrostanu psychicznego nauczycieli.

For teachers to be regarded as competent, they are required not only be effective tutors, but also display a high level of personal maturity and possess multidisciplinary expertise. These demands influence the stress level of the practicing teacher. Those within the teaching profession are burdened with a high level of social responsibility, and teaching itself is associated with a high risk of loss of both physical and mental health. In addition, tension in schools can interfere with the teaching and educational processes, thus undermining the efforts of both students and teachers. Furthermore, the impact of stressors, together with a lack of ability of teachers to cope with their effects, can also promote the development

of various types of occupational stress and burnout (Griffith, Steptoe, & Cropley, 1999; Skaalvik & Skaalvik, 2015; Mareš, 2017). Various other risk factors related to work-life balance and individual characteristics have also been noted, such as physical condition, personality and intelligence or temperament, as well as several contextual factors such as time pressure, discipline problems, lack of resources, lack of professional recognition, lack of support and the diversity of tasks required (Kokkinos, 2007).

Although positive teacher-student relationships are known be of great value in student learning, behavior and achievement in the modern school environment (Roorda, Koomen, Spilt, & Oort, 2011), teacher wellbeing has a strong influence on a number of educational aspects, and is an important factor in the teacher-student relationship: Scott and Dinham (2003) also note that in return, teacher satisfaction is also influenced by student achievement and personal efficacy.

The quality of relationships in a school impacts on the wellbeing of teachers and their ability to cope with the many and varied stresses that are the hallmarks of the profession. Teacher attitudes have been found to make a difference to their ability to respond effectively to the challenges they face (Roffey, 2012).

The traditional aspects of any discussion regarding the specifics of teaching work are stress and burnout, as well as issues concerning job satisfaction. However, the concept of general teacher wellbeing is quite atypical. The present study investigates the significance of this wellbeing and how it relates to the specifics of the teaching profession. It also examines its constituent factors, its assessment and how it relates to the learning and teaching process. The study also examines how wellbeing can be enhanced.

Wellbeing – psychological, school and pedagogical

A new field of Psychology, *positive psychology*, has arisen, whose aim is to define the characteristics associated with a „good life", or a life of optimum quality; the name *wellbeing* has been given to these characteristics. The theoretical model of psychological wellbeing established by Ryff (1989) presents it as positive psychological health, including positive evaluations of oneself and one's past life, a sense of continued growth and development as a person, and the belief that one's life is purposeful and meaningful; wellbeing is also influenced by the quality of relationships with other people, the capacity to manage one's life and world, and one's sense of self-determination. Diener, Lucas and Oishi (2002) use the term *subjective wellbeing* to refer to one's affective and cognitive self-assessment of life in terms of emotional reactions and cognitive judgements of satisfaction, while Seligman (2012) proposes the term *flourish* to refer to a sense of engagement, positive emotions, meaning, achievements and relationships with others.

Developing socio-psychological wellbeing within schools can be seen as an active, collaborative process in which the relationship between individuals and their environment is constantly constructed and modified. In their School

Wellbeing Model, Konu and Rimpela (2002) define wellbeing as a four-dimensional phenomenon, associating it with teaching and education, learning and achievements. They divide school wellbeing into four conditions: school conditions, connected with „having", social relationships, connected with „loving", means for self-fulfilment, connected with „being", and health status.

In accordance with Soini, Pyhältö and Pietarinen (2010), the enhancement of *pedagogical wellbeing* could be understood as a process comprising succeeding cycles of positive or negative learning experiences, leading either to empowerment and engagement in positive cases, or to burnout in severely negative cases. Accordingly, pedagogical wellbeing is formed in the core processes of the work of the teacher, i.e. the performance and development of the teaching–learning process, manifested as planning classroom activities, interacting with pupils, performing evaluations, and choosing and developing instructional tools. The degree of pedagogical wellbeing attained by the teacher may either hinder or promote the attainment of pedagogical goals, and therefore serves as a regulator for attaining learning outcomes.

From an organizational perspective, employee wellbeing is an important factor in quality, performance and productivity. Higher levels of teacher wellbeing are associated with less sick leave and lower supply teacher costs. Teacher happiness levels have a knock-on effect on students: Emotionally-exhausted teachers may use reactive and punitive responses that contribute to foster negative classroom climates and student-teacher relationships. For example, the prosocial classroom model proposed by Jennings and Greenberg (2009) highlights the importance of social and emotional competence and wellbeing on the part of the teacher in the development and maintenance of supportive teacher-student relationships, effective classroom management, and successful social and emotional learning program implementation. These factors contribute to the creation of a classroom climate which is more conducive to learning and which promotes positive developmental outcomes among students. Traditionally, the role of teaching has been one of nurturing and developing student potential. As Evers, Tomic and Brouwers (2004) attest, teachers play a valuable role in helping children grow, and to do this they must remain physically and mentally well. It may be plausible to argue that teacher wellbeing is influenced by job satisfaction and competence, and any lack of wellbeing associated with work may lead to stress, which in turn may affect job performance.

The determinants of psychological wellbeing in teachers

According to some researchers, little research has been performed into predictors of mental wellbeing (Day & Gu, 2014), and there is a lack of consensus regarding the best approach to operationalizing teacher wellbeing (McCullough, 2015). In addition, a number of studies have attempted to highlight the factors that may be important for mental wellbeing among teachers. In contrast to these, the

present study does not promote any concept of psychological wellbeing, but rather focuses on presenting factors related to psychological wellbeing in the teaching profession.

Teacher wellbeing is influenced by environmental, biological and social factors, as well as psychological factors and those related to the activity itself. Of these, the psychological factors appear to play the most important role, and these are described below.

The factors determining teachers wellbeing can be divided into risk factors and protective factors. Occupational stress and burnout can play an important role as risk factors. The work of a teacher demands the performance of many duties which can influence stress level: Work activities, place in the hierarchy, career path, relations between employees or general organization in the workplace and the level of work-life balance can all act as potential work stressors. Stress has an influence on various work outcomes, including workplace engagement, job satisfaction and attrition. Teacher stress can also have personal consequences including absence, burnout, physical and emotional distress, reduced self confidence and self-esteem, damaged personal relationships and even suicide. Skilled and experienced teachers choose to leave the profession, resulting in a significant loss for the profession (Rudlow, 1999).

As burnout results from prolonged exposure to high levels of stress, the presence of increasing burnout rates among teachers is indicative of the nature of the stressful environment they work in (Hamann & Gordon, 2000). Maslach (1999) proposes that burnout is a long-term process that results from prolonged exposure to chronic job stressors. It can be seen as being associated with psychological and emotional exhaustion, depersonalization and a reduced sense of personal accomplishment. Thus, psychological wellbeing is negatively related to burnout. Research shows that burnout significantly predicts negative consequences at the physical, psychological, professional, family and social levels, while psychological wellbeing, and more specifically emotional hardiness, reduce these negative consequences (Kareaga, Exeberria & Smith, 2008).

Among the protective factors affecting wellbeing, particular significance has been attributed to the personality and strategies adopted for coping with stress. Resiliency, understood as a personal resource, represents the presence of a group of personality characteristics allowing for effective coping with highly stressful events. It promotes perseverance and flexible adaptation to the demands of life, enables the individual to mobilise and take remedial action in difficult situations, and increases the tolerance of negative emotions and failure. A resilient individual is characterized by emotional stability, is more likely to regard difficulties as an opportunity to gain new experiences, and see himself as a person who has an impact on decision making (Ogińska-Bulik & Juczyński 2008).

Resiliency may significantly increase the effectiveness of coping with stress (Ogińska-Bulik & Zadworna-Cieślak, 2014). Having the ability to deal with stressors is vital in teacher retention. School teaching is regarded as a stressful

occupation, but the perception of the job as stressful may be influenced by coping responses and social support. Research among teachers shows that coping and social support not only moderate the impact of stressors on wellbeing, but also influence the appraisal of environmental demands as stressful (Griffith, Steptoe & Cropley 1999).

One of the most neglected aspects of teacher training is the need for thorough preparation in the interpersonal skills that are needed by teachers in modern schools. Interpersonal skills in the teaching profession include communication, positive motivation, effective and positive body language and humor. Effective communication between teachers and students needs to be performed at the level of understanding of the student, which can be difficult if each student has a different level of learning and understanding. Effective, positive body language employs **non-verbal communication** to make a long-lasting impression in the minds of students and to draw them into a discussion. **Positive motivation** in education typically produces positive learning. Not all students are engaged with all subjects and sometimes in unpopular subjects, it is necessary to demonstrate applications in areas that interest students to increase motivation to study. Another skill set that allows a teacher to maintain student motivation **is humor;** this can help hold the attention of a class, which is critical to the learning process (Martin, 2009; Misbah, Gulikers, Maulana, & Mulder; 2015).

According to Jennings and Greenberg (2009), another essential social-emotional skill for teachers is empathy, not only for the personal wellbeing of the teacher but also to improve student learning. Empathetic teachers have a more positive self-image, are more self-disclosing to their students and respond more to student feelings. Thus, empathy, serving as a way to understand the diverse perspectives or complex emotions of others, can help improve teaching strategies and encourage more effective work practices, which also protect against burnout.

Another important factor influencing the psychological wellbeing of teachers is self-efficacy. Studies show that a belief in one's self-efficacy negatively correlates with psychological tension, burnout and depression, and positively with pro-health behaviors (Skaalvik & Skaalvik, 2007). It its broadest sense, self-efficacy is regarded as the conviction held by an individual about his or her personal ability to fulfill a variety of conditions leading to the achievement of intended results. Self-efficacy can be responsible for success or failure. If the teacher possesses a poor sense of self-efficacy and performs tasks that lead to failure, this can be a source of stress, and can act as the next step of burnout syndrome. It is important not to confuse feelings of efficacy with expectations regarding the result. Chomczyńska-Rubacha and Rubacha (2006) emphasize that self-efficacy does not relate to the certainty that action will result in the achievement of a certain standard (e.g. „I know that my lecture will inspire cognitive curiosity of students"), it is rather the belief held by the teacher that this goal is achievable.

Another important aspect concerned with maintaining good psychological health as a teacher is respecting work-life balance (WLB). WLB describes an arrangement which fosters the harmonious merging and stability between work and one's private life so that work, family and interests create a coherent wholeness. A study by Nilsson, Blomqviist and Anderson (2017) highlights the important role played by school management in achieving WLB by reducing the time pressure placed on teachers. The researchers emphasise the need to address the individual resources possessed by teachers regarding their work-life balance.

Understanding how teacher stress, burnout, coping, and self-efficacy are interrelated can inform preventive and intervention efforts to support teachers. Teachers suffering high stress, high levels of burnout, and with insufficient coping strategies were associated with the poorest student outcomes (Herman, Hickmon-Rosa, & Reinke, 2017). Many studies have shown strong associations between the affective qualities of teacher–student relationships and school engagement and achievement by students (Roorda et. al., 2011). Teacher satisfaction is not only a very important protective factor, both for the teacher and the student.

Measuring teacher wellbeing

The choice of tools used to measure teacher wellbeing is typically associated with its assumed theoretical underpinning. Therefore, it can be accessed through the prism of stress experienced as part of everyday teaching duties, using stress measures such as the Teacher Stress Inventory (Boyle, Borg, Falzon, & Baglioni, 1995), or through the presence (or absence) of burnout symptoms with the Teacher Burnout Scale or TBS (Seidman & Zager, 1986). An approach based on positive psychology will, in turn, focus on the factors positively affecting the mental state of teachers, and thus the level of their wellbeing: i.e. self-efficacy (e.g. The Teacher Self-Efficacy Scale; TSES; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001) or social competence (e.g. Social-Emotional Competence Teacher Rating Scale, SECTRS; Tom, 2012). McCullough (2015) notes that some traditional measures of teacher wellbeing focus only on the level of satisfaction associated with job issues (e.g. Parker & Martin, 2009); however, all of the competences described above are essential for teachers to fulfil their professional duties and remain in good mental condition.

Only a few standardized tools for measuring wellbeing are devoted strictly to teachers. One is the Teachers Subjective Wellbeing Questionnaire (TSWQ) developed by Renshaw, Long and Cook (2015), which can be used to assess the functioning of the teacher at work. It is based on the three positive indicators of teacher wellbeing proposed by van Horn, Taris, Schaufeli and Schreurs (2004): self-efficacy, positive affect and prosocial relationships. The TSWQ consists of eight items (e.g. „I am a successful teacher" or „I feel like people at this school care about me") answered on a four-point Likert-type scale (1 = *almost never*, 2 = *sometimes*, 3 = *often*, 4 = *almost always*). An exploratory factor analysis performed

during an initial validation study revealed only two subscales: (1) School Connectedness and (2) Teaching Efficacy (Renshaw, Long, & Cook, 2015). The subscale scores can be used as standalone wellbeing indicators or they can be summed to create a Total Teacher Wellbeing Scale. Higher scale scores represent greater levels of teacher wellbeing. All TSWQ scales have been found to have at least adequate internal reliability and to have discriminant and convergent validity with indicators of teacher stress, emotional burnout, and perceived support for teachers and students within the school environment. The authors note that the TSWQ is intended to be used for practical purposes as an outcome and progress-monitoring measure, and potentially as a screening instrument. However, further research is needed to demonstrate its value in this regard.

Another measure is the Teacher Wellbeing Scale (TWBS) developed by Collie (2014), which addresses the question „Currently, how do the following aspects of being a teacher affect your wellbeing as a teacher?" (Collie, Shapka, Perry, & Martin, 2015). The answers consist of sixteen items which are rated on a seven-point Likert scale, where 1 = *Negatively,* 2 = *Mostly negatively*, 3 = *More negatively than positively*, 4 = *Neither positively not negatively*, 5 = *More positively than negatively*, 6 = *Mostly positively* and 7 = *Positively.* The statements are related to the work experience of teachers and are divided into three factors of teacher wellbeing: workload wellbeing (e.g. *„Staying late after work for meetings and activities"),* organizational wellbeing (e.g. *„Communication between members of the school*"), and student interaction wellbeing (e.g. „*Student behavior*"). Cronbach's alphas for the three factors were .85, .89, and, .82, respectively (Collie, 2014).

Both of the scales described above are new tools, but their psychometric characteristics are satisfying and they appear to be promising tools for measuring wellbeing in this specific professional group.

Practical implications – good practices for the prevention of stress and promotion of teacher wellbeing

The basis of work satisfaction encompasses preventing the negative effects of stress and dealing with it. Preventing stress and strengthening wellbeing in the teaching profession should be a multi-faceted approach which takes into account the work environment. The implementation of stress management programs in schools should result from a detailed analysis of the current situation and organization. Preventive interventions should be focused on increasing wellbeing, not just eliminating the negative effects of stress. Employees should be involved in the creation, implementation and evaluation of the program. Prophylaxis should be complex, and arguably should be implemented on at least three levels: formal, social and individual (Zadworna-Cieślak & Zbonikowski, 2016).

The formal level of prevention should include actions directed towards education managers: school directors, pedagogical supervisors and the educational authorities. It should aim both to raise awareness and to promote projects that

support the personal resources used by the teacher in coping. In addition, it would be worthwhile to postulate a formal extension of the school prophylaxis program to include the aim of strengthening the personal resources of students, as well as teachers. Furthermore, future teacher training programs should be enriched with additional psychological content.

The social level of prevention should include actions directed towards the social environment of the daily work of the teacher: pupils, parents, other educators and staff members. These activities aim to develop characteristics that protect individuals from burnout and stress, such as teamwork, the ability to communicate and support one another in difficult situations, assigning collective values and goals in the teaching/learning process, and the ability to work together in achieving them. It should be noted that prevention activities associated with burnout risk factors directed toward pupils also indirectly play a role in preventing burnout in teachers.

The individual level of prevention should be addressed towards the teacher. Developmental approaches based on this level can be seen in the modern school, and are most often delivered in the form of lectures, i.e. using an informational preventive strategy. Research has shown this approach to be relatively ineffective because, beyond raising awareness of the problem, it does not develop personal competences. In practice, this strategy is often well evaluated by teachers, because it does not require the participants to work actively to develop; the active learner role is often difficult for emotionally-exhausted teachers. However, psychoeducational prevention should be promoted, allowing the development of interpersonal skills and authentic personal development.

Finally, it is worth mentioning some preventive initiatives that encourage a positive approach to education, and that focus on the teacher as well as on the student. One example is the Positive Education program designed by Martin Seligman, which was first implemented as part of the Greelong Grammar School Project. Positive Education is defined as education for both traditional skills and for happiness. The preventive program focuses on how teachers can use personal skills in their personal and professional lives (Seligman, Ernst, Gillham, Reivich, & Linkins, 2009). Another approach to fostering more positive teacher practice is Visible Wellbeing (VWB), described as instructional leadership that integrates the three separate fields of positive education, visible thinking and visible learning. It provides a way for instructional leaders to help teachers adopt pedagogical practices that enhance student wellbeing (Walters, 2017).

Unfortunately, due to the limited scope of this study, it is not possible to provide a more in-depth review of these initiatives. Nevertheless, the wellbeing of the teacher can be seen as a necessary element of general wellbeing in education.

References

1. Boyle G.J., Borg M.G., Falzon J.M., & Baglioni A.J. (1995). A structural model of the dimensions of teacher stress. *British Journal of Educational Psychology,* 65, 49–67.

2. Chomczyńska-Rubacha M., Rubacha K. (2006). Poczucie własnej skuteczności nauczycieli. Podstawy teoretyczne, pomiar i obszary badań. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 2(3), 101–118.
3. Collie R.J. (2014). Understanding teacher well-being and motivation: Measurement, theory, and change over time. *Doctoral dissertation*. Retrieved from https://circle.ubc.ca/handle/2429/46025 (12.01.2018).
4. Collie R.J., Shapka J.D., Perry N.E., & Martin A.J. (2015). Teacher well-being: Exploring its components and a practice-oriented scale. *Journal of Psychoeducational Assessment,* 33(8), 744–756. *DOI: 10.1177/0734282915587990.*
5. Day C. & Gu Q. (2014). *Resilient Teachers, Resilient Schools: Building and Sustaining Quality in Testing Times*. Abingdon, Oxon: Routledge.
6. Diener E., Lucas R.E. & Oishi S. (2002), Subjective well-being: The science of happiness and life satisfaction*,* In C.R. Snyder & S.J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (p. 63–73), Oxford: Oxford University Press.
7. Evers W.J., Tomic W. & Brouwers A. (2004). Burnout among teachers: Students' and teachers' perceptions compared. *School Psychology International*, 25(2), 131–148.
8. Griffith J., Steptoe A. & Cropley M. (1999). An investigation of coping strategies associated with job stress in teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 69(4), 517–531.
9. Hamann D.L. & Gordon D.G. (2000). Burnout: An occupational hazard. *Music Educators Journal,* 87(3), 34–39.
10. Herman K.C., Hickmon-Rosa J.**,** & Reinke W.M. (2017). Empirically Derived Profiles of Teacher Stress, Burnout, Self-Efficacy, and Coping and Associated Student Outcomes, *Journal of Positive Behavior Interventions*. DOI: 10.1177/1098300717732066.
11. van Horn J.E., Taris T.W., Schaufeli W.B., & Schreurs P.J.G. (2004). The structure of occupational well-being: A study among Dutch teachers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 77,* 365–375. DOI: 10.1348/ 0963179041752718.
12. Jennings P.A. & Greenberg M.T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 491–525. DOI: 10.3102/0034654308325693.
13. Kareaga A.A., Exeberria S.A. & Smith J.C. (2009). Assessment of burnout and psychological wellbeing among health professionals in the Basque Country. *Psicología*, 13(1), 62–71.
14. Kokkinos C.M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, *77*, 229–243. DOI: 10.1348/000709905X90344.
15. Konu A.I. & Rimpela M.K. (2002). Well-being in Schools: a conceptual model. *Health Promotion International,* 17, 79–87. DOI: 10.1093/heapro/17.1.79.
16. Mareš J. (2017). The moral distress of teachers – A hidden problem, *Pedagogika*, 67(1), 27–55.
17. Martin A.J., Dowson M. (2009). Interpersonal relationships, motivation, engagement, and achievement: Yields for theory, current issues, and practice. *Review of Educational Research,* 79, 327–365. DOI: 10.3102/0034654308325583.
18. Maslach C. (1999). Progress in understanding teacher burnout. In: R. Vandenberghe & A.M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout* (pp. 211–223). UK: Cambridge University Press.

19. McCullough M.M. (2015). Improving Elementary Teachers' Well-Being through a Strengths-Based Intervention: A Multiple Baseline Single-Case Design. *Graduate Theses and Dissertations.* Retrieved from: http://scholarcommons.usf.edu/etd/5990 (12.02.2018).
20. Misbah Z., Gulikers J., Maulana R. & Mulder M. (2015). Teacher interpersonal behaviour and student motivation in competence-based vocational education: Evidence from Indonesia. *Teaching and Teacher Education*, 50, 79–89.
21. Nilson M., Blomqvist K., Anderson I. (2017). Salutogenic resources in relation to teachers' work-life balance. *Work*, 56(4), 591–602. DOI: 10.3233/WOR-172528.
22. Ogińska-Bulik N, Juczyński Z. (2008). Skala pomiaru prężności – SPP-25, *Nowiny Psychologiczne*, 3, 39–56.
23. Ogińska-Bulik N., Zadworna-Cieślak M. (2014), Rola prężności psychicznej w radzeniu sobie ze stresem związanym z egzaminem maturalnym, *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 19 (2), 7–24.
24. Parker P.D., & Martin A.J. (2009). Coping and buoyancy in the workplace: Understanding their effects on teachers' work-related well-being and engagement. *Teaching and Teacher Education, 25*(1), 68–75. DOI: 10.1016/j.tate.2008.06.009.
25. Renshaw T.L., Long A.C.J. & Cook C.R. (2015). Assessing adolescents' positive psychological functioning at school: Development and validation of the Student Subjective Wellbeing Questionnaire. *School Psychology Quarterly*, 30, 534–552. DOI:10.1037/spq0000088.
26. Roffey S. (2012). Pupil wellbeing – Teacher wellbeing: Two sides of the same coin?. *Educational and Child Psychology*, 29(4), 8.
27. Roorda D.L., Koomen H.M.Y., Spilt J.L. & Oort F.J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research,* 81(4), 493–529. DOI: 10.3102/0034654311421793.
28. Rudlow B. (1999). Stress and burnout in the teaching profession: European studies, issues, and research perspectives. In: R. Vandenberghe & A.M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout* (pp. 38–58). UK: Cambridge University Press.
29. Ryff C.D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology,* 57(6), 1069–1081. DOI: 10.1037/0022-3514.57.6.1069.
30. Scott C. & Dinham S. (2003). The development of scales to measure teacher and school executive occupational satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 41(10), 74–86. DOI: 10.1108/09578230310457448.
31. Seidman S.A., & Zager J. (1986). The Teacher Burnout Scale. *Educational Research Quarterly*, 11(1), 26–33.
32. Seligman M.E. (2011). *Flourish*. New York: Simon and Schuster.
33. Seligman M.E., Ernst R.M., Gillham J., Reivich K., & Linkins M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, *35*(3), 293–311. DOI: 10.1080/03054980902934563.
34. Skaalvik E.M. & Skaalvik S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collectivity teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611–625. DOI: 10.1037/0022-0663.99.3.611.

35. Skaalvik E.M. & Skaalvik S. (2015). Job Satisfaction, Stress and Coping Strategies in the Teaching Profession – What Do Teachers Say? *International Education Studies*, 8(3), 181. DOI: 10.5539/ies.v8n3p181.
36. Soini T., Pyhältö K. & Pietarinen J. (2010). Pedagogical well-being: reflecting learning and well-being in teachers' work. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 16(6), 735–751. DOI:10.1080/13540602.2010.517690.
37. Tom K.M. (2012). *Measurement of teachers' social-emotional competence: development of the Social-Emotional Competence Teacher Rating Scale.* Unpublished doctoral dissertation. Graduate School of the University of Oregon, Oregon, USA.
38. Tschannen-Moran M. & Woolfolk Hoy A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education, 17,* 783–805. DOI: 10.1016/S0742-051X(01)00036-1.
39. Waters L. (2017). Visible Wellbeing in schools: The powerful role of instructional leadership. *Australian Educational Leader*, 39(1), 6–10.
40. Zadworna-Cieślak M., Zbonikowski A. (2016), Stres i wypalenie w zawodzie nauczyciela – charakterystyka zjawisk i cele współczesnej profilaktyki, In: V. Tanaś, W. Welskop (Eds.), *Edukacja w zglobalizowanym świecie* (pp. 437–448). Łódź: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Biznesu i Nauk o Zdrowiu.

Psychological wellbeing in the teaching profession

Keywords: teacher wellbeing, teaching profession, prevention, job satisfaction

Abstract: Teaching is considered a highly stressful career and teacher wellbeing plays an important role in both teacher burnout and teacher satisfaction and achievement. The nature of teacher wellbeing is complex and is largely theoretical, but there are some universal factors that may contribute to the psychological functioning of teachers. The aim of the presented article is to discuss the theoretical foundations of wellbeing issues associated with the teaching profession, including risk and protective factors, and to present the measurement tools available. The article also highlights preventive activities, which can be carried out to support the wellbeing of people working in the teaching profession.

Dane do korespondencji:
dr Magdalena Zadworna-Cieślak
Institute of Psychology, University of Lodz
Faculty of Educational Sciences, Department of Health Psychology
Smugowa Street 10/12, 91-433 Łódź, Poland
Phone +48 42 66 555 13
e-mail: magdalena.zadworna@uni.lodz.pl

dr Karolina Kossakowska
Institute of Psychology, University of Lodz
Faculty of Educational Sciences, Department of Psychopathology and Clinical Psychology,
Smugowa Street 10/12, 91-433 Łódź, Poland
Phone +48 42 66 555 15; e-mail: karolina.kossakowska@uni.lodz.pl

Edukacja Dorosłych 2018, nr 2 ISSN 1230-929 X

Agata Radecka
ORCID 0000-0002-1775-5288

FACEBOOK – JESZCZE OPCJONALNY CZY JUŻ OBOWIĄZKOWY? PRZYKŁAD FANPAGE'A STUDIUM JĘZYKÓW OBCYCH

Słowa kluczowe: Facebook, nowe media, internet, edukacja

Streszczenie: Artykuł koncentruje się wokół użycia nowych mediów do celów edukacyjnych i dydaktycznych. Część teoretyczna określa miejsce nowych mediów w ponowoczesnym kontekście edukacyjnym. W części badawczej, na przykładzie Fanpage'a Studium Języków Obcych, ukazane są możliwe cele wykorzystania tego narzędzia w edukacji. Pokazane są także przykładowe wpisy umieszczone w serwisie Facebook.

Wprowadzenie

Dobra komunikacja leży u podstaw zarówno dobrej współpracy, jak i efektywnego nauczania. Pracując ze studentami, dla których nowoczesne technologie i nowe formy komunikacji (np. Facebook, Instagram, Twitter czy Snapchat) są codziennością, nauczyciel coraz częściej rozważa wykorzystanie tych narzędzi w szeroko pojętym procesie edukacyjnym. Włączenie do procesu dydaktycznego nowoczesnych mediów nie oznacza jednak porzucenia konwencjonalnych form pracy, a jedynie synergię tradycji i nowoczesności.

Od kilkunastu miesięcy jestem zaangażowana w prowadzenie w serwisie Facebook Fanpage'a Studium Języków Obcych Wydziału Lekarskiego z Oddziałem Lekarsko-Dentystycznym w Zabrzu (pod nazwą Studium Języków Obcych WLZ SUM), który wchodzi w skład Śląskiego Uniwersytetu Medycznego w Katowicach. Celem artykułu jest przedstawienie i opisanie przykładowego wykorzystania nowych mediów, a dokładnie Facebooka, w dydaktyce, edukacji i komunikacji na uczelni wyższej.

Płynna nowoczesność, czyli określenie współczesnego świata zaproponowane przez wybitnego socjologa i filozofa Zygmunta Baumana (2011), jest pojęciem, które plastycznie definiuje zjawiska zachodzące w naszej codzienności. Zmienność i jej nieuchronność, fragmentaryczność i brak jednoznacznych granic, a nawet „świat hybrydowy", termin promowany przez Janusza Morbitzera (2015, s. 418), czyli świat, w którym zaciera się granica pomiędzy światem rzeczywistym

a wirtualnym, a także ich wzajemne przenikanie się – stwarza nowy model człowieka: „homo irretitus", czyli człowieka sieciowego (Morbitzer, 2015, s. 412). Co więcej, Krzysztof Olechnicki i Tomasz Szlendak (2017) sugerują, że dychotomia: świat wirtualny–świat realny jest absolutnie niepotrzebna i wręcz myląca. *Cyberprzestrzeń zbudowała nie tyle nową rzeczywistość, ile nowy wymiar rzeczywistości, w którym najważniejszą rolę odgrywa komunikacja* (Olechnicki, Szlendak, 2017, s. 42). Świat płynnej nowoczesności ma też swoje przełożenie na przestrzeń edukacyjną (Nowak-Dziemianowicz, 2014), która wykracza poza mury budynków szkolnych i akademickich, a również poza tradycyjne zajęcia z wykładowcami. Jest obecna wszędzie i dostępna o każdej porze.

Dla młodego pokolenia (pokolenia C, Z i częściowo pokolenia Y) płynna nowoczesność i świat hybrydowy są naturalnym habitatem; dobitnie zostało to wyartykułowane przez Piotra Czerskiego w „Manifeście dzieci sieci" (2012). Natomiast przedstawiciele starszego pokolenia, którzy jeżeli nie chcą być dotknięci wykluczeniem, muszą podążać za tymi zmianami i przystosować się do nich. Naturalną siłą rzeczy, wynikającą z wieku, nauczyciele są grupą ludzi, którzy właściwie nie stoją przed wyborem, ale koniecznością zrozumienia, poznania i przystosowania się do zmieniających się warunków i zmieniającej się sylwetki ucznia/studenta lub ewentualnie zdawania sobie sprawy z wielkiego wpływu, jaki ponowoczesność wywiera na młodych ludzi. Jak argumentuje Bauman (2011), znamienne zdanie tak często powtarzane niegdyś przez rodziców, iż *jedyną rzeczą, której drugi człowiek nigdy innemu nie zabierze, jest to czego się nauczył* nie tylko nie ma w sobie siły niepodważalnego argumentu jak kiedyś, ale działa wręcz odstręczająco na młode pokolenie, które traktuje wiedzę jako produkt do wykorzystania, zastosowania w konkretnych momentach ich życia.

Wydaje się, że obecnie przedstawiciele polskiego pokolenia, którzy najmocniej egzemplifikują cechy opisywane przez badaczy ostatniej rewolucji technologicznej jak na przykład Don Tapscott (2010) czy Marc Prensky (2001), studiują/lub zaraz będą studiować na uczelniach wyższych. Oczywiście milenialsi, którzy już obcowali z nowoczesnymi mediami od najmłodszych lat i często nazywani są pokoleniem cyfrowym, są też obecni na rynku pracy, ale stopień ich zanurzenia w cyberprzestrzeni jest mniejszy niż pokolenia 3C. Jest to wyodrębniona grupa ludzi urodzona po 1990 roku, a skrót C pochodzi od angielskich słów *computerised, connected, always clicking* (Morbitzer, 2012). Wartym odnotowania jest fakt, iż dostęp do hipermediów, jak również pełne wykorzystanie możliwości, jakie one dawały, nastąpiły w Polsce nieco później niż USA czy zachodnioeuropejskich krajach rozwiniętych. Hipermedia lub multimedia, jak wyjaśnia Janusz Gajda, to *środki techniczne, których podstawą jest komputer w sieci, z oprogramowaniem, podłączony do innych mediów, jak monitor, magnetowid, odtwarzacz płyt kompaktowych, skaner, drukarka, mikrofon, co pozwala na dowolne wykorzystanie i łączenie różnych pod względem kodu tekstów, ich przetwarzanie, tworzenie i rozprzestrzenianie za pośrednictwem internetu* (Gajda, 2005, s. 21). Natomiast

sytuacja w Polsce pod względem dostępu to hipermediów na początku XXI wieku była znacząco inna niż w USA. *W lipcu 2004 r. techniczne możliwości dostępu do internetu w domu miało 26% wszystkich gospodarstw domowych w Polsce (niezależnie od tego, czy ich członkowie korzystali z nich, czy nie). Na terenach miejskich odsetek ten wynosił 31%, a na wsi 15%* (Główny Urząd Statystyczny [GUS], 2004). Ponadto, osobisty komputer miało jedynie 36% wszystkich gospodarstw domowych w Polsce (42% w mieście i 25% na wsi) (GUS, 2004). Porównując to do danych, jakie przytacza Tapscott (2010, s. 61), w Stanach Zjednoczonych Ameryki w 2004 roku 44% wszystkich gospodarstw domowych posiadało komputer, a dostęp do szerokopasmowego internetu miało 37% mieszkańców USA. Widzimy zatem jasno, iż sytuacja w USA i w Polsce znacznie się różniły na początku XXI wieku. Barbara Fatyga w przedmowie do polskiego wydania pracy Tapscotta konkluduje, iż *między młodzieżą polska a zachodnioeuropejską czy amerykańską istnieje swoista różnica kulturowo-cywilizacyjna* […] *uwarunkowania społeczne, ekonomiczne, technologiczne w naszym kraju ciągle jeszcze działają hamująco na procesy opisywane przez zachodnich badaczy* (Tapscott, 2010, s. 19). Trzeba nadmienić, iż w Polsce odsetek gospodarstw domowych, posiadających komputer i dostęp do internetu, wzrasta całkiem imponująco i tak w 2017 roku już 81.8% gospodarstw domowych ogółem posiadało komputer, a dostęp do internetu miało 73.3% gospodarstw domowych ogółem (GUS, 2017).

Facebook w rękach edukatorów

Facebook dość szybko od swojego początku w roku 2004 zawładnął światem – nie tylko światem młodych ludzi, ale również światem reklamy, polityki, a także edukacji. Jak czytamy na stronie internetowej Facebook'a: *Misją Facebook'a jest umożliwienie ludziom budowania społeczności i przybliżanie świata. Ludzie korzystają z Facebooka, aby utrzymywać kontakt z rodziną i przyjaciółmi, odkrywać, co dzieje się na świecie, a także dzielić się i wyrażać to, co jest dla nich ważne*[1] (Facebook, strona internetowa). Na stronie można przeczytać również, iż ten serwis społecznościowy ma już ponad 2 miliardy użytkowników na całym świecie. Według statystyk (Majchrzyk, 2018) w Polsce jest ponad 16.3 milionów użytkowników Facebook'a (osób powyżej trzynastego roku życia): *Największą grupę, bo aż 29%, stanowią osoby w przedziale wiekowym 25–34 lat. Na drugim miejscu plasują się użytkownicy pomiędzy 18 a 24 rokiem życia, które stanowią 23% społeczności. Natomiast ostatnie miejsce na podium zajmuje grupa wiekowa 35–44 lat, co daje 20% użytkowników serwisu* (Majchrzyk, 2018). Kolejne grupy wiekowe użytkowników Facebooka to osoby pomiędzy 13. a 17. rokiem życia (10% użytkowników Facebook), 45–54 (9%), 55–64 (6%) oraz 65+ (3%). Jak zatem widać, Facebook stał się medium o bardzo szerokim zasięgu, z potencjalnie dużą siłą oddziaływania.

[1] Tłumaczenie własne.

Nie umknął ten fakt również uniwersytetom, szkołom wyższym oraz różnorodnym organizacjom edukacyjnym. *W literaturze przedmiotu można odnaleźć analizy dotyczące wykorzystywania mediów społecznościowych przez instytucje edukacyjne. Przykładem są badania Emanuela Kulczyckiego, który wykazał, że szkoły wyższe widzą nie tylko możliwości, ale też konieczność wykorzystywania takich mediów w komunikacji naukowej* (Garwol, 2017, s. 54). Wydaje się, iż nie ma już szkoły, czasopisma czy organizacji nie tylko bez sprawnej strony internetowej, ale coraz większa rzesza tych instytucji zakłada fanpage'a w serwisie Facebook. Już w 2012 roku badania przeprowadzone przez Kulczyckiego (2012, s. 98) wykazały, iż 40 na 59 uniwersytetów (68%) badanych przez niego posiadało profil instytucjonalny w serwisie Facebook. Wartym odnotowania jest fakt, iż Akademickie Towarzystwo Andragogiczne również (wprawdzie od niedawna) posiada stronę w serwisie Facebook.

Bodaj najważniejszą korzyścią (jak i również trudnością), jaką można osiągnąć dzięki Facebook'owi, jest stworzenie społeczności bądź zebranie istniejącej już społeczności w jednym miejscu. Przewaga Facebook'a nad stroną internetową jest taka, iż na stronę internetową poszczególne osoby muszą intencjonalnie „wejść", natomiast Facebook sam dociera bezpośrednio do telefonów osób, które polubiły dany profil. Każda inicjatywa, czy badawcza, czy naukowa, zyskuje na wartości i ważności, jeżeli zdobędzie uznanie w oczach odbiorców albo wzbudzi zainteresowanie i zaangażowanie. Dyskusja na jakiś temat prowadzona za pośrednictwem Facebook'a lub bloga może być twórcza dla każdej ze stron dialogu, przyczynić się do szerzenia wiedzy, pokazać inny punkt widzenia oraz być przyczynkiem do głębszej refleksji. Jest to także wspaniałe źródło informacji o odbiorcach danej inicjatywy – społeczności, która się wytworzyła. Dzięki stronie w serwisie Facebook administratorzy mogą zyskać informacje o potrzebach i zainteresowaniach swoich odbiorców oraz informacje o obecnych trendach w danej dziedzinie.

Serwis Facebook, a także inne serwisy, jak: YouTube, Twitter czy nawet Instagram są wykorzystywane do komunikacji naukowej. Popularne są również blogi, które prowadzą największe autorytety pedagogiki jak na przykład Bogusław Śliwerski. Na swoim blogu pod adresem http://sliwerski-pedagog.blogspot.com, naukowiec dzieli się zarówno swoimi przemyśleniami i badaniami, ale również rekomenduje ciekawe pozycje pojawiające się na rynku wydawniczym.

Nowe media a język angielski

Zarówno język obcy (rozumiany jako narzędzie), jak i nowoczesne media mają wspólne zadania leżące u podstaw jednego i drugiego – komunikację. Dzięki znajomości języka obcego człowiek jest w stanie znacznie poszerzyć swoje horyzonty i wręcz odkryć nieznane wcześniej rejony obszarów swoich zainteresowań. Z kolei nowoczesne media, zarówno internet, jak i tzw. nowe nowe media (Paul Levinson, 2010), czyli Twitter, Facebook, YouTube i inne – pozwalają już nie tylko na bierne śledzenie wiadomości, nowinek czy prowadzenie komunikacji ze znajomymi, ale również umożliwiają aktywne uczestnictwo w wirtualnym świecie

(Web 2.0). Wydaje się również, że jest pewna zależność, w której istnieją/współistnieją język obcy, a szczególnie język angielski (ze względu na rozpowszechnienie tego języka w Internecie, dominację Stanów Zjednoczonych w dziedzinie edukacji i faktu, iż język angielski jest głównym językiem Unii Europejskiej), i nowe media. Są one w pewnym sensie od siebie uzależnione, przy czym równocześnie uzupełniają się, pozwalając na pełniejsze doznanie/doświadczenie komunikacyjne uczenia się czy percepcji świata. Dzięki znajomości języka angielskiego użytkownik internetu, student i nauczyciel są w stanie zdobyć nową wiedzę, dotrzeć do materiałów czy źródeł niedostępnych w jego ojczystym języku, np. w języku polskim (dotyczy to choćby wielu inicjatyw europejskich promowanych w Unii, gdzie dokumenty, raporty badań czy wnioski grup roboczych są dostępne tylko w języku angielskim). Niemniej, bez zdolności poruszania się w wirtualnym świecie, biegłości w zakresie kompetencji cyfrowych, nie osiągnie się pełnego sukcesu. Można zaryzykować tezę, że w dzisiejszym świecie bez użycia technologii (tradycyjnych technicznych środków dydaktycznych przypisywanych nauczycielowi języka obcego, jak: radiomagnetofon, telewizor czy rzutnik, oraz nowoczesnych mediów, jak: internet, platformy e-learningowe lub media społecznościowe; niezależnie, czy ma to miejsce lub nie ma to miejsca w placówce edukacyjnej, czy indywidualnie) proces edukacyjny będzie niekompletny, a z drugiej strony korzystanie z nowych mediów (internetu) bez znajomości języka angielskiego może stanowić znaczną barierę poznawczą czy powodować frustracje.

Język i kompetencje cyfrowe można zatem umiejscowić na tej samej płaszczyźnie jako narzędzia do pełniejszego zrozumienia świata, świadomego uczenia się czy budowania doświadczenia życiowego w sposób zrozumiały i atrakcyjny dla nowego pokolenia studentów. Warto dodać, że dla osób otwartych na edukację językową czy refleksyjnych użytkowników internetu i nowych mediów oba te „zjawiska" samonapędzają się w wymiarze edukacyjnym, stając się bardzo szerokim i często uczęszczanym „miejscem" *edukacji nieformalnej* oraz *pozaformalnej* – posługując się typologią zaproponowaną przez P.H. Coombsa (Malewski, 2010). Rozwój internetu stworzył wiele nowych możliwości uczenia się języka angielskiego lub jakiegokolwiek języka obcego. Wydaje się, iż istnieje niezliczona ilość stron internetowych, aplikacji mobilnych i innych funkcjonalności, które pomagają budować kompetencje językowe, uczyć się języka bądź doskonalić poszczególne obszary językowe (np. gramatyka, słownictwo itp.). Jednakże w tym samym momencie dany użytkownik buduje również swoje kompetencje cyfrowe, które pozwalają na efektywniejsze korzystanie z internetu czy kształtują umiejętności wyboru rzetelnego źródła informacji.

Na szerokie możliwości użycia nowoczesnych mediów i technologii komputerowych do nauczania i uczenia się języka obcego wskazuje również Grażyna Zarzycka (2014), która konkluduje, że *użycie każdego rodzaju mediów, w tym nowych technologii ICT* (*Information and Communication Technologies, technologie informacyjno-komunikacyjne* – przypis autorki), *może być ożywcze dla nauczania języków obcych. Rewolucja językowa spowodowana jest dziś za sprawą nowych*

technologii, a nauczanie języków obcych to […] *ważny element tej rewolucji. Wzorowy lektor języka obcego XXI wieku to taki pedagog, który poświęci czas na nabycie kompetencji w zakresie stosowania podejścia CALL* (*Computer-Assisted Language Learning, nauka języków wspomagana komputerem* – przypis autorki) *i uczyni je skutecznym – i (to ważne!) lubianym przez siebie i uczących się – narzędziem dydaktycznym* (Zarzycka, 2014, s. 331–332).

Fanpage Studium Języków Obcych Wydziału Lekarskiego z Oddziałem Lekarsko-Dentystycznym w Zabrzu Śląskiego Uniwersytetu Medycznego w Katowicach

Fanpage Studium Języków Obcych powstał w marcu 2016 roku pod nazwą Studium Języków Obcych WZL SUM. Obecnie jest nieco ponad 600 osób, które polubiły go i włączyły się w jego społeczność. Nie jest to liczna grupa, ale systematycznie powiększająca się. Według danych dostępnych na stronie internetowej SUM, w listopadzie 2017 roku na wszystkich wydziałach Śląskiego Uniwersytetu Medycznego studiowało 10218 studentów (SUM, strona internetowa). Wynika z tego, iż w wymiarze procentowym jest to ok 5% wszystkich studentów SUM. Odbiorcami są głównie kobiety (79%), mężczyzn jest 21%. Według podziału na wiek odbiorców, największą grupę stanowią osoby z przedziału wiekowego 18–24 – 88% osób (69% kobiet i 19% mężczyzn), następnie z przedziału 25–34 – 8% (7% kobiet 1% mężczyzn) – oraz z przedziału 35–44 – nieco ponad 2% (głównie kobiety). Pozostałe 2% odbiorców mieści się w innych przedziałach wiekowych (13–17, 45–54, 55–64 i 65+), z udziałem poniżej 1% w każdym z nich.

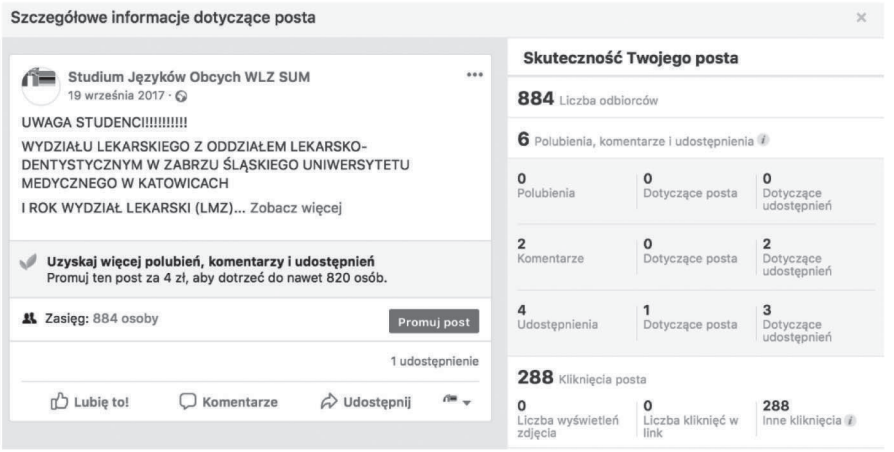
Trzeba nadmienić, że nie mamy żadnych funduszy na promocję naszego Fanpage'a i dlatego też niektóre z funkcji, które umożliwia Facebook, są nieużywane. Ważną informacją jest również to, iż z powodu niezmiernie dużej ilości postów na Facebook'u, każda utworzona wiadomość na Fanpage'ach jest rozpowszechniana przez specjalne algorytmy Facebook'a. Zasięg organiczny (niepłatny) jest generowany za pomocą algorytmu Edge Rank, który niestety w dużej mierze blokuje szeroki zakres postów z Fanpage'ów. Dzieje się tak z powodu ogólnej polityki Facebook'a, czyli przedkładania postów z kont prywatnych nad posty z kont instytucjonalnych. Według Moniki Wołkowicz-Wyszomirskiej (2015), przez organiczny zasięg posty z Fanpage'ów docierają tylko do ok. 20% liczby fanów/odbiorców. Wykupienie zasięgu płatnego zwiększa oczywiście dotarcie postów do liczniejszej grupy odbiorców. Najbardziej pożądanymi reakcjami są w kolejności: udostępnienie posta, komentarz i kliknięcie ikony „Lubię to" (ewentualnie dodanie którejś z dostępnych emotikonek). Każda reakcja odbiorcy (również samo wyświetlenie posta) zwiększa jego zasięg. Częstotliwość postów na Fanpage'u SJO WLZ SUM to średnio jeden na tydzień w czasie trwania roku akademickiego i nieco rzadziej w czasie przerwy wakacyjnej. Posty składają się z samej treści lub ze zdjęcia i treści. Często dodawany jest również link, który przekierowuje do innego zasobu.

Cele, które zamierzałam osiągnąć, budując Fanpage Studium Języków WLZ SUM, zgrupowałam w następujące kategorie:

- szybka komunikacja,
- komunikacja naukowa,
- popularyzowanie rzetelnych źródeł internetowych,
- dzielenie się wiedzą,
- budowanie więzi/relacji.

Cele te wpisują się w funkcje szkoły wyższej (Szerląg, 2006) oraz we współczesne zadania edukacji językowej, przyczyniając się do rozwoju kompetencji nie tylko językowych, ale także ogólnych, które z kolei mają za zadanie przygotować młodych ludzi do życia w zglobalizowanym i dynamicznie zmieniającym się świecie (Marczak, 2014) oraz do całożyciowego uczenia się.

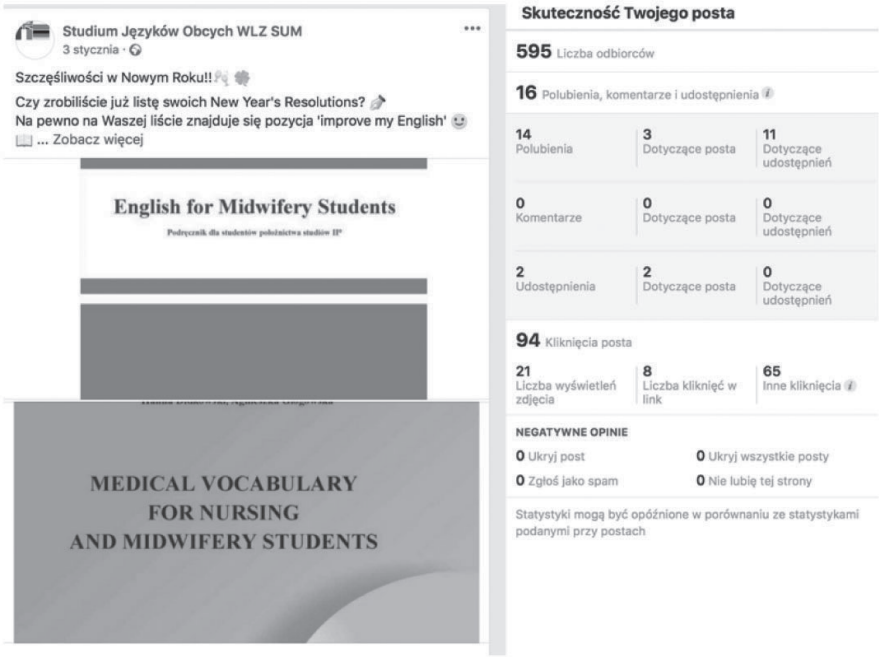
Głównym celem, który przyświecał budowaniu Funpage'a SJO, była **szybsza i sprawniejsza komunikacja** ze studentami. Jak w każdej komórce uniwersytetu czy szkoły wyższej, zdarzają się sytuacje, w czasie których trzeba efektywnie poinformować dużą liczbę studentów o ustalonych harmonogramach zajęć językowych, terminach konsultacji poszczególnych lektorów, nieplanowanych zmianach, ustalonych terminach egzaminów lub o możliwości praktyk zagranicznych czy konkursach organizowanych dla studentów. Im większą grupę zachęcimy do „polajkowania" naszego profilu, tym sprawniej taka komunikacja działa.



Rys. 1. Przykładowy wpis na profilu Studium Języków Obcych WZL SUM
Źródło: opracowanie własne.

Jak widać z powyższego przykładu (rysunek nr 1), komunikacja jest efektywna, gdyż ten konkretny post dotarł do prawie 900 odbiorców. Zasięg posta został znacznie zwiększony dzięki temu, iż został on udostępniony (przez 4 osoby), skomentowany (2 osoby) przez kilku użytkowników Facebook'a. Oprócz tego, prawie 300 osób kliknęło w dany post, aby przeczytać całą jego treść.

Kontakt ze studentami nie jest jedyną korzyścią. Serwis społecznościowy, taki jak Facebook, ma również wiele zalet edukacyjnych. Jak już wspomniałam wcześniej, jedną z korzyści jest **komunikacja naukowa**. Na naszej stronie promujemy osiągnięcia naszych koleżanek i kolegów. Informacja o książce, artykule lub skrypcie dla studentów, napisanym przez pracowników Studium, jest rozpowszechniana poprzez naszą Facebook'ową stronę (rysunek nr 2). W przypadku skryptów, które nie muszą być wiodącym podręcznikiem na konkretnym kierunku, mogą one zyskać odbiorców wśród studentów różnych kierunków (studentka medycyny myśląca o specjalizacji z ginekologii może być zainteresowana poszerzeniem słownictwa języka angielskiego z zakresu położnictwa). Dzięki takiemu postowi – jak na rysunku nr 2 – informacja, że dana publikacja jest dostępna na rynku, może dotrzeć do danej osoby.



Rys. 2. Przykładowy wpis na profilu Studium Języków Obcych WZL SUM

Źródło: opracowanie własne.

Jak widać, dany post został polubiony przez 14 osób, 2 osoby udostępniły go, a 94 osoby wyświetliły jego zawartość. Dodatkowo, 8 osób kliknęło w link prowadzący do wydawnictwa, gdzie można daną pozycję zakupić. Taka komunikacja naukowa ma także swój wymiar motywujący: dla innych pracowników Studium, jak również młodych osób, studentów, których przekonuje, że kształcenie,

samokształcenie i rozwój zawodowy nie kończy się wraz z ukończeniem studiów, ale trwa całe życie. Wpisuje się to w idee całożyciowego uczenia się oraz w legitymizującą ją teorię kapitału społecznego (Malewski, 2010).

Serwis społecznościowy Facebook to również miejsce, które według mnie, można wykorzystać do **popularyzowania rzetelnych źródeł informacji w internecie,** przyczyniając się tym samym do budowania społeczeństwa wiedzy *opartego na wiedzy i informacji, jako kluczowych zasobach do wykorzystania przez każdego w dowolnym czasie i dowolnym miejscu* (Dzięgielewska, 2010, s. 273). Bodajże każdy nauczyciel pracujący ze studentami zauważa, iż mają oni problem z wyborem rzetelnego internetowego źródła informacji. Jednocześnie sieć wydaje się być pierwszym miejscem, gdzie sprawdzana lub szukana jest odpowiedź na trudne pytanie. Dlatego też, wiedząc o takich trudnościach, można wyjść im naprzeciw i za pomocą Facebook'a zapoczątkować dyskusję o źródłach informacji czy wiadomości, do których warto się odwoływać, i które nawet warto cytować w pracach naukowych. Taka dyskusja może i nawet powinna być kontynuowana w czasie zajęć dydaktycznych lub innych spotkań kontaktowych ze studentami. Kolejnym krokiem może być po prostu wykorzystanie polecanych przez lektora, nauczyciela czy wykładowcę (za pomocą Facebooka lub nie) zasobów internetowych, przydatnych podczas realizacji projektu na zajęciach, czy choćby wykorzystywanych nawet do pobieżnego sprawdzenia istniejącego stanu wiedzy w zakresie jakichś badań czy kwerendy przeprowadzonej w czasopismach naukowych z danej dziedziny. W przypadku Facebook'a SJO taka dyskusja dotyczyła słowników internetowych używanych przez studentów. Post ten zyskał trzy komentarze, co oznacza, że wzbudził zainteresowanie studentów. Jednakże również przy okazji innych postów można polecać ciekawe strony z ćwiczeniami czy testami dostępnymi online. Nowe technologie informacyjno-komunikacyjne zdecydowanie ułatwiają dostęp do informacji i przekucia ich w wiedzę.

Kolejnym celem, który realizuję za pomocą postów na Facebook'u, jest **dzielenie się wiedzą**. Jest to bodajże najbardziej oczywista funkcja, jaką można pełnić poprzez media społecznościowe, niemiej egzemplifikuje żywą koncepcję pedagogiki postmodernistycznej. Dzięki Facebook'owi możliwe jest przedstawienie wiadomości, materiału dydaktycznego w sposób wizualnie ciekawy, czyniąc go bardziej interesującym dla odbiorców co daje im szansę na „spotkanie" z językiem (rysunek 3).

Materiały, które są umieszczone w sieci, mogą być potem użyte w czasie zajęć ze studentami w klasie jako element zachęcający do konwersacji. Facebook może być również użyty do metody tzw. *flipped classroom*, czyli „odwróconej klasy/lekcji", kiedy z materiałem, który ma być omawiany i ćwiczony na zajęciach z nauczycielem/lektorką, studenci mają zapoznać się przed zajęciami. Sposób wykorzystania takich postów w pracy ze studentami ogranicza tylko wyobraźnia nauczyciela.



Rys. 3. Trzy przykładowe wpisy na profilu Studium Języków Obcych WZL SUM

Źródło: opracowanie własne.

W przypadku postów (rysunek nr 3 po lewej stronie) głównym celem było przedstawienie różnorodnych sposobów wyrażania opinii (post ten osiągnął zasięg 413 osób, zyskał trzy reakcje, czyli kliknięcia ikony „lubię to"), zaprezentowanie idiomów angielskich związanych z dziećmi z okazji Dnia Dziecka (zasięg – 347, 4 reakcje, 13 wyświetleń zdjęcia, 7 innych kliknięć) oraz podanie synonimów często powtarzanych słów przez studentów (zasięg 331 osób, 1 reakcja, 4 wyświetlenia zdjęcia), co miało na celu poszerzenie ich słownictwa. Posty ze słownictwem są cykliczne i za każdym razem prezentują inne słówka bądź frazy.

Innym sposobem realizowania omawianego teraz celu jest rozpowszechnianie ciekawych artykułów i informacji z sieci. Natrafiając na jakiś interesujący materiał, który nawet pośrednio łączy się z przedmiotem nauczania bądź kierunkiem, na którym studiują odbiorcy Fanpage'a SJO, możemy go udostępnić. W przypadku postów zaprezentowanych na rysunku nr 4 inspiracja przyszła z popularnej funkcjonalności przeglądarki Google'a, tzw. Google Doodle, gdzie upamiętniona została Aletta Jacobs – pierwsza kobieta, która ukończyła studia medyczne w Holandii. Post ten miał zasięg 470 osób, zyskał 4 reakcje, 4 osoby kliknęły w link załączony do posta, 2 osoby wyświetliły zdjęcie oraz 10 odbiorców kliknęło w inny obszar posta, np. w nazwę „Studium Języków Obcych WZL SUM". Drugi post odsyłał do ciekawego artykułu, dotyczącego pielęgniarek i pielęgniarzy z Polski, którzy zamierzają podjąć pracę w Wielkiej Brytanii. Post ten okazał się być bardzo popularnym, zyskując zasięg 1416 osób. 1 osoba dodała ikonę serduszka (dostępna wariacja przycisku „Lubię to"), 18 osób weszło w link, 17 osób wyświetliło zdjęcie i 8 osób kliknęło w inny obszar tego posta.

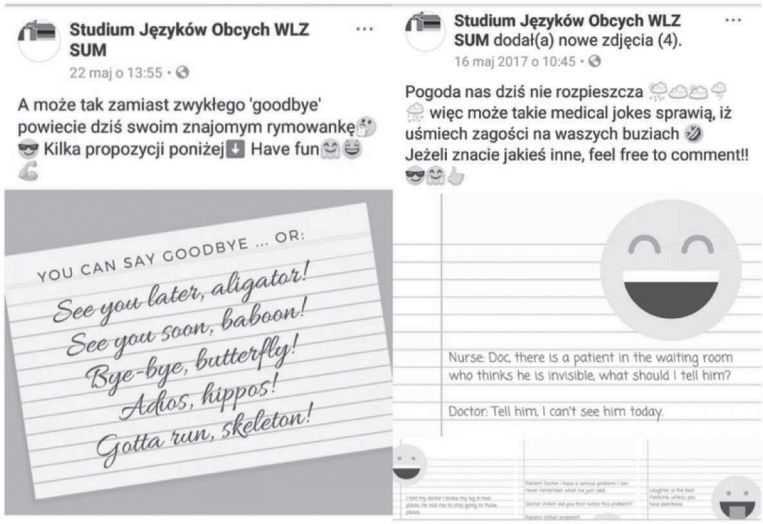
Uważam, iż cel dzielenia się wiedzą jest bardzo ważny w działalności Fanpage'a SJO WLZ SUM. Szeroki zasięg postów pokazuje, iż są one popularne i umożliwiają one studentom samodzielne aktualizowanie i pogłębianie swojej wiedzy.



Rys. 4. Dwa przykładowe wpisy na profilu Studium Języków Obcych WZL SUM

Źródło: opracowanie własne.

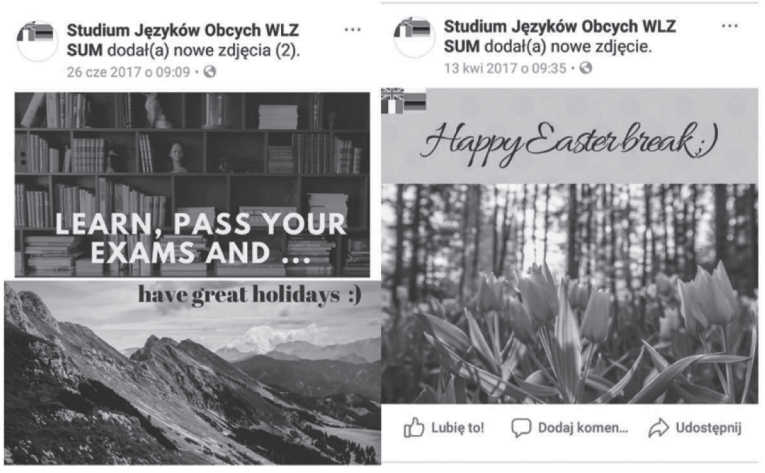
Wydaje mi się, iż prowadząc Funpage jakiejkolwiek instytucji, nie można ograniczać wpisów tylko do edukacyjnych albo mających walor poznawczy. Trzeba też zadbać o **budowanie więzi/relacji** z odbiorcami Fanpage'a. Taka optyka wpisuje się w opinię wyrażoną przez Tomasza Szkudlarka (2009), który pisze, że: *Media elektroniczne są dziś podstawowym budulcem wspólnego świata, są maszynami produkującymi banalność, codzienność, a mówiąc językiem filozoficznym: tworzą horyzont rozumienia* (Szkudlarek, 2009, s. 123); można też zaryzykować stwierdzenie, że nie tylko horyzont rozumienia, ale też i poznania oraz edukacji. Dlatego też uważam, iż warto co jakiś czas dodać posty o charakterze ludycznym jak przedstawione na rysunku 5. Z lewej strony zaprezentowany jest post dotyczący śmiesznych rymowanek w języku angielskim (zyskał on zasięg 335 osób, 2 osoby zareagowały, przyciskając ikonę „Lubię to", 6 osób wyświetliło zdjęcie i 3 osoby kliknęły w inny obszar posta), a z drugiej strony jest post z medycznymi żartami (zasięg – 247, 1 reakcja, 62 wyświetlenia zdjęć i 7 innych kliknięć). Takie posty pokazują też, iż dany język jest żywym tworem, mogą wzbudzić zainteresowanie, a także mają wymiar dydaktyczny (gdy zostają użyte na zajęciach do rozładowania napięcia czy jako tzw. *ice-breaker*, czyli „łamacze lodów" na początek zajęć).



Rys. 5. Dwa przykładowe wpisy na profilu Studium Języków Obcych WZL SUM

Źródło: opracowanie własne.

Budowanie relacji odbywa się również za pomocą postów reagujących na różnorodne święta i inne okazje ważne dla naszych odbiorców – w przypadku studentów są to np. sesja egzaminacyjna i wakacje (rysunek nr 6). Pierwszy z postów od lewej strony zainteresował 406 osób, uzyskał 6 reakcji, a 30 osób wyświetliło zdjęcie. Na drugi post zwróciło uwagę mniej osób, mianowicie 218 osób i zyskał tylko pojedyncze wyświetlenie.



Rys. 6. Dwa przykładowe wpisy na profilu Studium Języków Obcych WZL SUM

Źródło: opracowanie własne.

W przypadku świąt i kanału SJO posty dotyczą również świąt i okazji celebrowanych nie tylko w naszym kraju, ale również w krajach nauczanego języka obcego. W takim przypadku dany post ma również walor kulturowy, co jest niezwykle ważnym aspektem nauczania języka obcego.

Zakończenie

Na przykładzie profilu Studium Języków Obcych WZL SUM, którym zarządzam od samego początku, ukazałam cele, jakie są realizowane za pomocą tego narzędzia edukacyjnego. Ponadto zwróciłam uwagę na ważne poznawczo-edukacyjne i komunikacyjne korzyści płynące z używania tego medium. Sądzę, że założenia są osiągnięte, gdyż posty wzbudzają zainteresowanie odbiorców (chociaż popularność ich jest różna). Trzeba pamiętać, iż celem obecności w serwisie Facebook nie jest zdobycie jak największej liczby „like'ów" jak w przypadku komercyjnych Fanpage'ów, a realizacja szeroko pojętych edukacyjnych założeń.

Nowa przestrzeń edukacyjna, która powstała wraz z rozwojem internetu oraz mediów społecznościowych, ma w mojej ocenie duży potencjał i może być interesującą i skuteczną formą kontaktu i edukacji dla młodego pokolenia. Jest to jednak zdanie nauczycielki, które nie musi się pokrywać z opinią studentów. Dlatego też konieczne jest przeprowadzenie jakościowej analizy treści prezentowanych na Fanpage'u SJO WLZ SUM w kontekście celów, które zostały założone, i poddanie tych treści krytycznej ocenie. Badanie oczekiwań, reakcji i odbioru treści poszerzy wiedzę z zakresu profilu studentów, sposobów uczenia się młodych dorosłych i postrzegania/zauważania przez nich możliwości uczenia się w wymiarze pozaformalnym. Planowane jest przeprowadzenie ankiety wśród osób, które wpisały się w społeczność SJO WLZ SUM, oraz wywiadów wśród lektorów danego SJO. Wyniki pozwolą też nakreślić przyszły kształt funkcjonowania Fanpage'a, umożliwią szersze wykorzystanie go jako narzędzia edukacyjnego oraz pozwolą rozwikłać tytułowy dylemat: mianowicie czy Facebook jest już konieczny w edukacji, czy jeszcze opcjonalny.

Bibliografia

1. Bauman Z. (2011). *44 listy z świata płynnej nowoczesności*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
2. Czerski P. (2012). *Manifest dzieci sieci*. Pobrane z: http://www.dziennikbaltycki.pl/artykul/506821,pisarz-piotr-czerski-my-dzieci-sieci,id,t.html (17.04.18).
3. Dzięgielewska M. (2010). E-nauka, e-praca-teraźniejszość czy przyszłość. W: A. Fabiś, A. Stopińska-Pająk (red.), *Uczący się dorosły w zmieniającym się świecie*, Bielsko-Biała: Wyższa Szkoła Administracji, s. 273–283.
4. Gajda J. (2005). *Media w edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
5. Garwol K. (2017). Rola mediów społecznościowych w edukacji – stan obecny i perspektywy rozwoju. *Dydaktyka Informatyki,* nr 12/2017, s. 51–56 http://cejsh.

icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-734a6815–308a-45c8–8926--d29b64bd08ee/c/DOI_06.pdf (dostęp: 22.05.2018).
6. Główny Urząd Statystyczny. *Wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnych w przedsiębiorstwach i gospodarstwach domowych w 2017 roku*. Pobrane z: https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/nauka-i-technika-spoleczenstwo-informacyjne/spoleczenstwo-informacyjne/wykorzystanie-technologii-informacyjno-komunikacyjnych-w-przedsiebiorstwach-i-gospodarstwach-domowych-w-2017-roku,3,15.html (01.02.2018).
7. Główny Urząd Statystyczny. *Wykorzystanie technologii informacyjno-telekomunikacyjnych w przedsiębiorstwach i gospodarstwach domowych w 2004 r*. Pobrane z: https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/nauka-i-technika-spoleczenstwo-informacyjne/spoleczenstwo-informacyjne/wykorzystanie-technologii-informacyjno-telekomunikacyjnych-w-przedsiebiorstwach-i-gospodarstwach-domowych-w-2009-r,3,6.html?pdf=1 (01.02.18).
8. http://sliwerski-pedagog.blogspot.com.
9. https://newsroom.fb.com/company-info.
10. Kulczycki E. (2012). Wykorzystanie mediów społecznościowych przez akademickie uczelnie wyższe w Polsce. Badania w formule otwartego notatnika. W: Kulczycki E., Wendland M. (red.): *Komunikologia. Teoria i praktyka komunikacji*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii UAM, s. 89–109.
11. Levinson P. (2010). *Nowe nowe media*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
12. Majchrzyk Ł. (2018). *Kim są użytkownicy social mediów w Polsce? (maj 2018)*. Pobrane z: https://mobirank.pl/2018/06/08/kim-sa-uzytkownicy-social-mediow-w-polsce--maj-2018/(07.08.2018).
13. Malewski M. (2010). *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
14. Marczak M. (2014). Cele nauczania języka angielskiego w świetle współczesnych europejskich dokumentów edukacyjnych: o nauczaniu, uczeniu się i ocenianiu. *Języki Obce w Szkole,* nr 1. Warszawa: FRSE, s. 65–72.
15. Morbitzer J. (2012). O istocie medialności młodego pokolenia. *Neodidagmata*, nr 33/34, s. 131–153.
16. Morbitzer J. (2015). O nowej przestrzeni edukacyjnej w hybrydowym świecie. *Labor et Educatio*, nr 3, s. 411–430.
17. Nowak-Dziemianowicz M. (2014) *Oblicza edukacji. Między pozorami a refleksyjną zmianą*, Wrocław: Dolnośląska Szkoła Wyższa.
18. Olechnicki K., Szlendak T. (2017). *Nowe praktyki kulturowe Polaków, Megaceremoniały i subświaty*. Warszawa: PWN.
19. Prensky M. (2001). *Digital Natives, Digital Immigrants, On the Horizon*. Pobrane z: http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf (22.01.2018).
20. Szerląg A. (2006). Funkcje szkoły wyższej w kontekście Procesu Bolońskiego. W: A. Szerląg (red.): *Problemy edukacji w szkole wyższej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, s. 13–29.
21. Szkudlarek T. (2009). *MEDIA. Szkic z filozofii i pedagogiki dystansu*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
22. Śląski Uniwersytet Medyczny w Katowicach, https://sum.edu.pl/uczelnia/informacje--ogolne (14.08.2018).

23. Tapscott D. (2010). *Cyfrowa dorosłość Jak pokolenie sieci zmienia nasz świat*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
24. Wołkowicz-Wyszomirska M. (2015). *Zasięgi na Facebooku – cóż to takiego?*. Pobrane z https://blog.clearsense.pl/blog/zasiegi-na-facebooku-coz-to-takiego/(15.08.2018).
25. Zarzycka G. (2014). Media w nauczaniu języków obcych. Koncepcje teoretyczne i wybrane rozwiązania metodyczne. *Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców,* T. 21, s. 321–333.

Facebook – optional or already obligatory?
Example of the Foreign Language Department's Fanpage

Keywords: Facebook, new media, internet, education

Summary: An article focuses on the use of new media for the educational and didactic purposes. The theoretical part determines the place of new media in the postmodern educational context. In the empirical part, the possible goals of using the tool in education are shown on the example of the Fanpage of Foreign Language Department. The possible entries posted on Facebook are also presented.

Dane do korespondencji:
mgr Agata Radecka
Śląski Uniwersytet Medyczny w Katowicach
ul. Poniatowskiego 15
40-055 Katowice
radeckagata@gmail.com

Edukacja Dorosłych 2018, nr 2 ISSN 1230-929 X

Michał Szyszka
ORCID 0000-0002-7407-9183
Václav Bělík
ORCID 0000-0001-6717-0213

OPINIE PRACOWNIKÓW SOCJALNYCH NA TEMAT DZIAŁAŃ KOMUNIKACYJNYCH W INSTYTUCJACH POMOCOWYCH – PERSPEKTYWA KSZTAŁTOWANIA KOMPETENCJI KOMUNIKACYJNYCH

Słowa kluczowe: kompetencje komunikacyjne i medialne pracowników socjalnych, kształcenie kadr pomocy społecznej, *public relations* instytucji pomocy społecznej, komunikacja i *public relations* w pomocy społecznej

Streszczenie: Artykuł podejmuje problematykę działań komunikacyjnych, inicjowanych w instytucjach pomocy i integracji społecznej w kontekście kształcenia kompetencji komunikacyjnych i medialnych pracowników socjalnych. Zaprezentowane zostały aktualne opinie pracowników na temat działań komunikacyjnych w publicznych instytucjach pomocowych na podstawie ogólnopolskiego badania; ich wyniki potwierdzają tezę o deficycie systematycznych i konstruktywnych działań PR oraz niskich ocenach ich efektywności. W tym kontekście zarysowana została problematyka zmian w systemie kształcenia pracowników socjalnych. Wskazano na istotną rolę modułów i kursów związanych z komunikacją społeczną, kształtowaniem kompetencji komunikacyjnych i medialnych, a także na istotne i dalekosiężne konsekwencje ich deficytu, który może przekładać się na niską ocenę efektywności działań pomocowych.

Rozważając różne konteksty edukacji osób dorosłych, warto zwrócić uwagę na problematykę kształcenia i rozwijania kompetencji, szczególnej grupy zawodowej, jaką stanowią pracownicy socjalni. Ostatnie piętnastolecie przyniosło w Polsce istotne zmiany w polityce społecznej, a przede wszystkim dynamiczny rozwój systemu pomocy i integracji społecznej. Funkcjonowanie jego instytucji charakteryzuje obecnie ciążenie ku profesjonalizacji, akcent wysiłków organizacyjnych pada na wywoływanie korzystnych zmian społecznych oraz na dostarczanie nowoczesnych usług (Hrynkiewicz, 2010, s. 97). Na przestrzeni ostatnich lat zmieniają się dynamicznie role i zadania instytucji pomocowych i ich kadr: w miejsce świadczeniodawstwa należną rolę zyskuje praca socjalna oraz aktywna integracja (Rymsza, 2012, s. 203); konsekwencją przemian jest ciągły wzrost

wymagań zawodowych i kompetencyjnych, a co za tym idzie, modyfikacja i unowocześnianie systemu kształcenia pracowników socjalnych.

Kształcenie pracowników socjalnych a kompetencje medialne

W tych zawodach, których istota sprawczości opiera się na bezpośrednim kontakcie z drugim człowiekiem, kompetencjom i ich kształceniu winna należeć się szczególna atencja i uwaga (Kantowicz, 2001, s. 60). W przypadku pracy socjalnej, kompetencje (formalne i realne) należy postrzegać jako uprawnienia do prowadzenia określonego działania, nadane na podstawie decyzji formalnoprawnych oraz jako zakres wiedzy, umiejętności i postaw pracowników, które stanowią podstawę dla szczególnych działań, jak: diagnozowanie, dobór metod i narzędzi pracy, ich ewaluacja, a nawet wydawanie sądów i ocen.

Z uwagi na rosnące oczekiwania kompetencyjne oraz wysoką złożoność zadań specjalistycznych, profil zawodowy pracownika socjalnego uległ istotnym przeobrażeniom. Ustawa z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej w art. 116 ust. 1 wskazuje, iż zawód ten może wykonywać jedynie osoba, która spełnia co najmniej jeden z trzech warunków: 1) posiada dyplom ukończenia kolegium pracowników służb społecznych; 2) ukończyła studia wyższe na kierunku praca socjalna; 3) do dnia 31.12.2013 r. ukończyła studia wyższe o specjalności przygotowującej do zawodu pracownika socjalnego na jednym z kierunków: a) pedagogika, b) pedagogika specjalna, c) politologia, d) polityka społeczna, e) psychologia, f) socjologia, g) nauki o rodzinie.

Dostęp do zawodu pracownika socjalnego został zatem od 2013 roku mocno ograniczony, a proces kształcenia jest ściśle regulowany (podstawy programowe, standardy kształcenia na kierunku praca socjalna). Tym samym odeszliśmy od kształcenia na poziomie policealnym na rzecz kształcenia akademickiego. Praca socjalna jednak, jako samodzielny kierunek, wprowadzona została do systemu szkolnictwa dopiero od 2006 roku, a kształcenie na studiach II-go stopnia ma miejsce dopiero od roku akademickiego 2012/13 (Zasada-Chorab, 2012, s. 27). Alternatywę do systemu szkolnictwa wyższego stanowią kolegia pracowników służb społecznych, obecnie jednak w Polsce funkcjonuje zaledwie kilka tego typu instytucji.

Kształcenie kierunkowe uzupełniają szkolenia kwalifikacyjne o ściśle określonych ramach programowych. Na mocy rozporządzenia MPiPS w sprawie specjalizacji w zawodzie pracownik socjalny z dnia 17 kwietnia 2012 r. czynni zawodowo pracownicy mają możliwość doskonalenia swojego warsztatu pracy poprzez kształcenie specjalizacyjne 1-go oraz 2-go stopnia. Zakresy specjalizacji oraz ramowe programy kształcenia zostały określone w ramach standardów, a na realizację szkoleń wymagane jest osobne zezwolenie Ministra. Formalne ramy kształcenia i doskonalenia kwalifikacyjnego pracowników socjalnych zamyka szkolenie z zakresu „Organizacja pomocy społecznej", dające uprawnienia do kierowania jednostkami organizacyjnymi pomocy społecznej (rozporządzenie MPiPS

z 26 września 2012) oraz szkolenie specjalistyczne w zakresie superwizji pracy socjalnej (Rozporządzenie MRPiPS z dnia 2 grudnia 2016 r.).

Zarysowany wyżej system jest rozwijany i dostosowywany względem potrzeb zinstytucjonalizowanych działań pomocowych, a także uzupełniany przez formy kształcenia ustawicznego, proponowane (adekwatnie do zapotrzebowania) przez PCPR-y, ROPS-y oraz instytucje szkoleniowe i edukacyjne. Istotnym problemem jednak, w opinii autorów, pozostaje brak lub niewystarczający zakres w wytycznych dot. minimów programowych kontentu merytorycznego oraz modułów obejmujących kształtowanie i doskonalenie kompetencji komunikacyjnych oraz medialnych.

Kompetencje medialne, pojmowane jako zdolność do rozumienia, analizowania, a przede wszystkim tworzenia i kreowania przekazów w komunikacji zapośredniczonej w różnorodnych kanałach i formach (Ananiadou, 2009), pozwalają nie tylko na aktywny udział w życiu społecznym, kulturalnym, czy obywatelskim, ale stają się także kluczowe w perspektywie kształtowania efektywnej współpracy pracowników instytucji z otoczeniem społecznym, instytucjonalnym i medialnym. Kompetencje komunikacyjne z kolei, uznawane za jedne z kluczowych kompetencji człowieka w XXI wieku, którym poświęca się obecnie szczególnie wiele uwagi (Budzisz i in., 2014), przekładają się bezpośrednio na efektywność pracy socjalnej, komunikacja interpersonalna bowiem stanowi jej dominującą dziedzinę działania; umożliwia budowanie satysfakcjonujących więzi społecznych, zaspokaja potrzebę kontaktu z innymi ludźmi, umożliwia samodoskonalenie się człowieka, pozwalając na lepsze zrozumienie siebie, innych, oraz otaczającego świata. Pełni również istotne funkcje regulacyjne, które pozwalają na wywieranie wpływu na postępowanie ludzi poprzez upowszechnianie i egzekwowanie określonych wartości, norm i wzorców zachowań (Sobkowiak, 1997, s. 12).

Moduły obejmujące zagadnienia komunikacji interpersonalnej stanowią istotną cześć w przywołanych wyżej podstawach programowych (dla przykładu w programie specjalizacji 1-go stopnia moduł „Umiejętności interpersonalne w pracy socjalnej" obejmuje aż 40 godzin dydaktycznych, a moduł „Sieć wsparcia społeczności lokalnej" aż 20 godzin). Kluczowy problem w opinii autorów stanowi jednak niedomiar w standardach treści kształcenia, które umożliwiają sprawne przygotowanie absolwentów – przyszłych pracowników socjalnych – do efektywnego zarządzania informacją w instytucji, komunikowania się z otoczeniem, budowania sieci wsparcia i kooperacji, w tym posługiwania się narzędziami komunikacji zapośredniczonej, medialnej, a przede wszystkim tworzenia strategii i wykorzystywania narzędzi *public relations* w pracy zawodowej. Dookreślając, *public relations* jest tu rozumiane jako podejmowanie działań oraz wykorzystywanie różnorodnych narzędzi komunikacyjnych na rzecz budowania reputacji instytucji oraz efektywnej współpracy instytucji z otoczeniem. Wskazane kompetencje medialne i komunikacyjne obejmują gotowość do sprawnego i umiejętnego działania w 5. niezależnych, lecz interferujących obszarach: 1) kształtowanie tożsamości

instytucji; 2) sprawna komunikacja wewnątrz instytucji; 3) sprawna komunikacja instytucji z otoczeniem społecznym i instytucjonalnym, w tym współpraca i współorganizacja działań, podejmowanie wspólnych inicjatyw; 4) umiejętność przygotowywania i publikowania komunikatów medialnych, a także współpracy z dziennikarzami i przedstawicielami mediów; 5) kompetencje w zakresie promowania działań, budowania i realizowania strategii komunikacyjnych, wykorzystywania różnorodnych publikatorów i środków przekazu (Szyszka 2013).

Treści kształcenia, obejmujące kształtowanie kompetencji medialnych i komunikacyjnych, w tym *public relations* na rzecz działań wspierających, towarzyszących profesjonalnej pomocy, nie są obecne ani w standardach kształcenia na kierunku praca socjalna 1-go stopnia, w standardzie kształcenia określonym dla kolegiów pracowników służb społecznych, ani także specjalizacji zawodowej 1-go stopnia. Dezyderaty włączenia ww. obszarów znajdują się jedynie w ramowym programie kursu specjalizacyjnego „Organizacja Pomocy Społecznej" (*Publiczne relacje, reklama społeczna i promocja działań w pomocy społecznej* – w wymiarze 20 godzin) oraz w ramowym programie Specjalizacji 2-go stopnia (*Publiczne relacje i promocja działań w pomocy społecznej – public relations (PR)* – w wymiarze 10 godzin.

Podsumowując, do 2012 roku standardy kształcenia określone dla form kształcenia, uprawniających do uzyskania kwalifikacji do wykonywania zawodu pracownika socjalnego oraz kierowania instytucjami pomocy społecznej, w zdecydowanej większości nie obejmowały modułów (wykładów, ćwiczeń, warsztatów) z zakresu komunikacji medialnej i *public relations*. Zagadnienia PR wchodziły w obszar zajęć z zakresu organizacji i zarządzania (Krzyszkowski, 2010), praktyka jednak wykazuje, iż obszary komunikacji medialnej i społecznej w przygotowaniu pracowników instytucji polityki społecznej traktowane są jako mniej istotne w toku przygotowania zawodowego, efekty kształcenia akcentują kompetencje w obszarach metodyki pracy socjalnej, socjologii, psychologii i pedagogiki. Tendencja ta ulega modyfikacji w perspektywie ostatnich lat: kursy z zakresu *public relations* oraz marketingu społecznego, a także komunikacji międzyinstytucjonalnej, wchodzą w standardy kształcenia studiów na kierunku praca socjalna II-go stopnia, poświęca im się więcej uwagi, pokutują jednak nadal deficyty kompetencyjne i dawniejsze zaniedbania wobec omawianych obszarów.

Problematyka kształtowania relacji publicznych instytucji pomocowych

Dotychczasowe deficyty w kształceniu kompetencji w obszarze komunikacji medialnej i *public relations* korespondują z bardzo poważnym problemem wizerunkowym branży pomocowej, zwłaszcza w komunikacji medialnej oraz niekorzystnym, podlegającym procesom stereotypizacji, wizerunkiem zawodu pracownika socjalnego. W zdecydowanej większości publiczne jednostki pomocy społecznej nie prowadziły działalności w obszarze komunikacji medialnej i PR, obszary te stanowiły dla ich kadr do czasów współczesnych *terra incognita*. Dopiero w pierwszej

dekadzie naszego wieku, m.in. z uwagi na częstą obecność tematów związanych pomocą społeczną w mediach, a zwłaszcza niesprawiedliwymi i nierzetelnymi relacjami (co związane jest w dużym stopniu z ekspansją rynkową nastawionych na sensację mediów bulwarowych), zwraca się coraz więcej uwagi na kwestie wizerunku pomocy społecznej, a brak doświadczeń i dobrych praktyk w tym zakresie został w dyskursie publicznym zauważony i podniesiony (Szyszka, 2016, s. 92).

Jednocześnie problematyka relacji publicznych, narracji budowanych wokół instytucji zajmujących się pomocą, a co za tym idzie, kształtowania kompetencji komunikacyjnych i medialnych ich pracowników, na przestrzeni ostatnich lat budzi coraz większe zainteresowanie zarówno osób odpowiedzialnych za kierowanie nimi, jak i badaczy polityki społecznej (Dudkiewicz, 2012). Szeroko zwraca się uwagę, zwłaszcza w środowisku samych pracowników, na problem „trudnej" obecności jednostek pomocy społecznej w środkach masowego przekazu oraz w dyskursie społecznym (Szyszka, 2013, s. 9–13; Dudkiewicz, 2012). Problem ten jest szeroko uwarunkowany, wskazać można m.in. na kwestie stereotypizacji działań pomocowych (Rek-Woźniak, 2012) i wizerunku klientów pomocy społecznej (Krzyszkowski 2010, s. 125), historyczne konotacje „opieki społecznej" (Grewiński, 2011, s. 10), społeczny odbiór działań pomocowych (Raport CBOS, 2008), niemedialność zinstytucjonalizowanej, publicznej pomocy, interwencyjny lub reaktywny charakter wielu relacji (Szyszka, 2013, s. 91). Ogromne znaczenie ma niski prestiż społeczny zawodów pomocowych, a także – na co należy zwrócić szczególną uwagę – **deficyty kompetencyjne** w zakresie komunikacji medialnej samych pracowników i kierowników instytucji. To one w dużym stopniu przekładają się na obawy przed podejmowaniem skutecznych działań na rzecz wzmacniania komunikacji i dobrych relacji pomiędzy instytucją a kluczowymi grupami otoczenia, od których zależy jej sukces lub porażka (pracownicy, klienci, interesariusze, lokalne społeczności, lokalne władze, media, NGO-sy, otoczenie instytucjonalne (Szyszka 2013, s. 27. Black 2003, s. 40n).

Działania komunikacyjne podejmowane w jednostkach pomocy społecznej w opinii ich pracowników

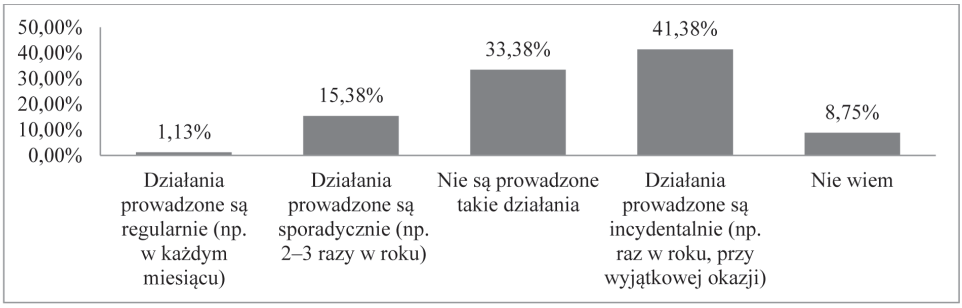
Wskazane wyżej tezy potwierdza realizowane przez autora badanie (pt. *Relacje publiczne instytucji pomocy i integracji społecznej*), którego celem głównym jest poznanie przekonań oraz doświadczeń pracowników publicznych instytucji pomocowych w wybranych aspektach komunikacji społecznej reprezentowanych placówek. Badanie ma charakter ilościowy, obejmuje diagnozę wybranych płaszczyzn komunikacji instytucjonalnej: ocenę efektywności komunikacji wewnętrznej (poziomej i pionowej), ocenę efektywności komunikacji zewnętrznej, rozumianej jako współpraca jednostek z otoczeniem (instytucjonalnym oraz społecznym), w tym z przedstawicielami środków masowego przekazu. Badanie obejmuje ponadto analizę zakresów wykorzystywania narzędzi *public relations* w instytucjach pomocowych, działań promocyjnych oraz mediów i nowych technologii

komunikacyjnych. Badanie ma charakter ogólnopolski, a zakładana próba obejmuje 620 reprezentantów jednostek organizacyjnych pomocy społecznej, z czego ponad 95% to pracownicy socjalni. W badaniu wykorzystywana została metoda sondażu diagnostycznego, technika ankiety klasycznej, a podstawowym narzędziem jest kwestionariusz ankiety, obejmujący 42 pytania, przy czym na potrzeby niniejszej, fragmentarycznej, prezentacji wykorzystano jedynie opracowanie 4 pytań z pierwszego etapu badania na próbie 200 pracowników. Główne pytania problemowe zogniskowane zostały wokół kwestii szeroko rozumianej komunikacji w instytucjach oraz pomiędzy instytucjami a otoczeniem społecznym, instytucjonalnym i medialnym, a mianowicie: 1) Jak kształtowane są relacje publiczne jednostek organizacyjnych pomocy społecznej i jakie działania komunikacyjne są podejmowane? (Pytania szczegółowe: Jakie wykorzystywane są narzędzia komunikacyjne?; Jakie są doświadczenia w działaniach (praktyce) *public relations* pracowników?; Jak oceniane są kompetencje pracowników w obszarze działań komunikacyjnych?). 2) Jakie są opinie pracowników na temat komunikacyjnych aspektów funkcjonowania instytucji pomocowych? (Pytania szczegółowe: Jak oceniana jest efektywność komunikacji wewnątrz instytucji oraz komunikacji instytucji z otoczeniem?; Jak oceniana jest efektywność podejmowanych działań *public relations*?).

Kwestionariusze wypełnili przedstawiciele różnorodnych typów jednostek pomocowych. Największy udział w próbie mają pracownicy z wykształceniem II-go stopnia [66%] oraz studia I-go [19%] reprezentujący jednostki pomocy społecznej małej i średniej wielkości (gminne [38%], miejskie [25%] oraz miejsko-gminne [11%]).

Wiele uwagi poświęcono w badaniu współpracy międzyinstytucjonalnej: efektywnej komunikacji pomiędzy instytucją a otoczeniem, co wiąże się także z takimi wyzwaniami, jak promocja działań, informowanie, dobre kontakty z mediami i wkomponowuje bezpośrednio w obszar kompetencji medialnych i komunikacyjnych pracowników. Uzyskane wyniki zrealizowanego etapu nie zaskakują, potwierdzają znaczące deficyty w tym wymiarze. Zdecydowana większość respondentów wskazała na brak planowanych i zorganizowanych działań komunikacyjnych (określonych precyzyjniej jako rozwijanie relacji publicznych) w funkcjonowaniu instytucji, a jedynie incydentalne aktywności, adekwatnie do bieżących potrzeb lub okazjonalnie wobec pojawiających się możliwości.

Przypatrując się wynikom, należy jednak zwrócić uwagę na specyfikę aktywności instytucji pomocowych oraz charakter działań komunikacyjnych. Można wskazać, że obok aktywności podstawowych, typowych na rzecz rozwijania relacji publicznych, istnieje szereg możliwości i form uzupełniających oraz towarzyszących – mówimy tu o wkomponowaniu działań, np. medialnych, w typowe aktywności instytucji, zespoleniu obu obszarów, co umożliwia m.in. implementacja PR-u jako funkcji zarządzania (Szyszka, 2013, s. 32, Goban-Klas, 1997). Pracownicy socjalni oraz pracownicy instytucji pomocowych realizują bowiem zróżnicowane działania środowiskowe, nie określając ich mianem *public relations*.



N = 200

Wykres 1. Zestawienie opinii na temat regularności prowadzenia działań komunikacyjnych (dookreślonych jako kształtowanie wizerunku, promocja działań oraz kontakty z mediami i opinią publiczną) w JOPS

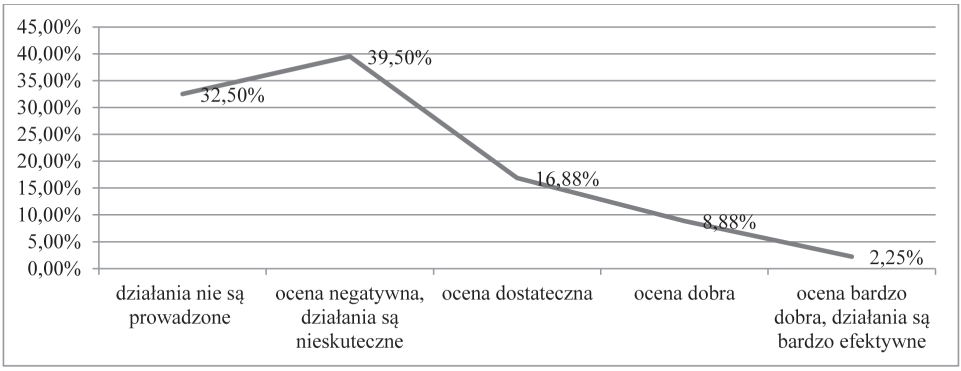
Potwierdzenie powyższej tezy przyniesie analiza udzielonych odpowiedzi w kolejnym pytaniu (tabela nr 1). Zestawienie potwierdza tezę, iż w instytucjach pomocowych podejmowane są różnorodne formy aktywności: działania komunikacyjne i medialne, jednak nie zawsze oparte są o plan (strategię), a także nie wszystkie mają wymiar spójny i skoordynowany.

Tabela 1. Zestawienie narzędzi i działań komunikacyjnych (*public relations*) najczęściej wykorzystywanych w instytucji o opinii ich pracowników

Rozwijanie kontaktów z otoczeniem społecznym i instytucjonalnym	118
Korespondencja okolicznościowa (np. życzenia świąteczne)	104
Organizacja i współorganizacja wydarzeń (np. dzień pracownika socjalnego, spotkania, konferencje, centra wolontariatu, festyny społeczne, dni otwarte itp.)	101
Narzędzia wydawnicze (publikowanie materiałów o instytucji, ulotek, plakatów, informacji)	97
Narzędzia internetowe (aktualny serwis www, zamieszczanie na www informacji o bieżącej działalności, projektach)	60
Dbałość o komunikację wizualną i estetykę w przestrzeni instytucji	57
Motywowanie pracowników, dbałość o komfort pracy	55
Dbałość o dobrą komunikację wewnątrz instytucji, np. między pracownikami, działami itp.	42
Narzędzia filmowo-telewizyjne (realizacja filmów i reportaży o działaniach instytucji, zapraszanie/współpraca z dziennikarzami TV)	15
Wykorzystywanie mediów społecznościowych	14
Narzędzia prasowe (kontakty z mediami, wysyłanie zaproszeń, notatek prasowych itp.)	11
Narzędzia radiowe (reklama radiowa, reportaże o działaniach instytucji, zapraszanie dziennikarzy)	4
Inne	12
Brak wiedzy na ten temat	9

Najczęściej wskazywano działania typowe w funkcjonowaniu podmiotów pomocy i integracji społecznej, zwłaszcza wpisujące się w inicjatywy środowiskowe np. programów/centrów aktywności lokalnej, a także wykorzystywanie typowych narzędzi komunikacyjnych oraz aktywnego nawiązywania i rozwijania współpracy pomiędzy instytucjami a ich otoczeniem. Zauważyć można istotny dysonans pomiędzy wskazaniami a odpowiedziami na pytanie przywoływane poprzednio: 33% respondentów zaznaczyło, że nie są prowadzone działania komunikacyjne na rzecz rozwijania relacji publicznych (wykres nr 1), co zdecydowanie nie współgra z uzyskanymi zaznaczeniami – przywołanym tabelarycznym zestawieniem. Taki dysonans warunkowany jest najprawdopodobniej niesprecyzowaną wiedzą lub brakiem kompetencji w obszarze *public relations* (opinie pracowników na temat istoty działań) lub niską oceną efektywności podejmowanych działań, warunkowaną m.in. brakiem planowania, spójności lub ich incydentalnością.

Niezmiernie interesujące okazuje się zestawienie ocen podejmowanych w instytucjach aktywności komunikacyjnych z oceną potencjału PR-u: możliwości wpływu i efektywności ww. na kształtowanie wizerunku instytucji pomocy społecznej, budowanie reputacji oraz rozwijanie współpracy międzyinstytucjonalnej i środowiskowej. Po pierwsze: respondenci w zdecydowanej większości nisko oceniają efektywność działań komunikacyjnych prowadzonych w reprezentowanych instytucjach lub wskazują na ich brak. W łącznej ocenie, wypowiedzi krytyczne stanowią ponad dwie trzecie, pozytywnie działania ocenia jedynie 28% respondentów.

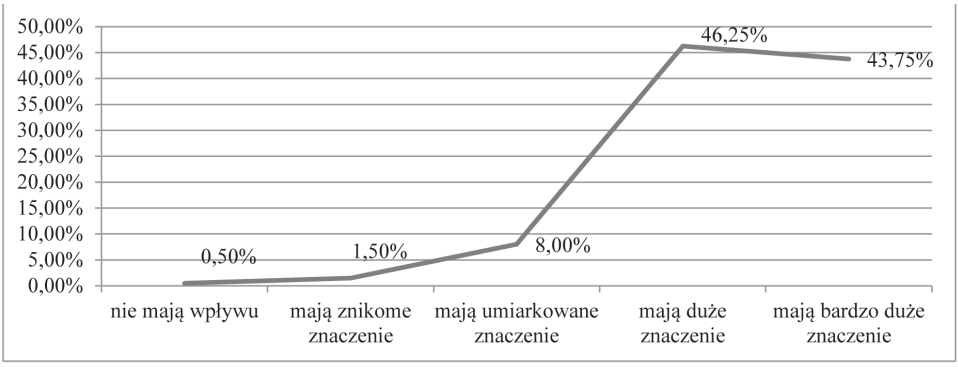


N=200

Wykres 2. Ocena efektywności działań komunikacyjnych prowadzonych w JOPS

Zestawienie powyższych wyników z opiniami pracowników JOPS na temat potencjalnej efektywności działań PR układa się w swoistą codę i wskazuje na szerokie szanse oraz perspektywy wynikające z podejmowania działań komunikacyjnych w przyszłości. Respondenci bowiem nisko lub bardzo nisko oceniając aktywności w reprezentowanych instytucjach, dostrzegają *implicite* wysokie

walory *public relations* jako dziedziny, a przede wszystkim bezpośrednie korelacje pomiędzy stosowaniem narzędzi PR a rozwijaniem współpracy oraz oceną efektywności instytucji w odbiorze społecznym. Innymi słowy, w bardzo dużym stopniu uwidaczniają się w opiniach respondentów możliwości budowania poprzez mądrą komunikację wizerunku i reputacji instytucji, a tym samym ich trzon, tj. pracowników socjalnych.



N = 200

Wykres 3. Możliwość wpływu działań z zakresu *public relations* na ocenę efektywność działań JOPS

Podsumowanie

Reasumując, zestawione odpowiedzi jasno wskazują, iż działania z zakresu komunikacji społecznej, medialnej i *public relations* są doceniane, uważane za ważne oraz wymagają profesjonalizacji oraz szerszej implementacji w instytucjach pomocowych. Pomimo dotychczasowych istotnych deficytów w kształceniu kompetencji medialnych i komunikacyjnych oraz braku przygotowania merytorycznego w tej arenie pracowników, działania komunikacyjne są podejmowane w różnorodnych wymiarach i na różnych poziomach, a przede wszystkim zauważamy świadomość ich wagi i znaczenia. Analiza wyników badań pozwala postawić konkluzję, iż główna część aktywności, które mogą być klasyfikowane w obszarze *public relations,* nie koncentruje się na komunikacyjnych działaniach perswazyjnych (promowanie, reklamowanie, kreowanie zewnętrznego pozytywnego wizerunku organizacji), lecz dotyczy kwestii głębszych i istotniejszych: sprawnej komunikacji, działań organizacyjnych, współpracy z otoczeniem społecznym i instytucjonalnym. Wpisuje się to w ramy etyczne działań pomocowych, a także założenia co do funkcji jednostek organizacyjnych pomocy społecznej jako instytucji odgrywających ważną rolę w życiu i kształtowaniu zasad funkcjonowania lokalnych społeczności. Celem tych działań będzie uzyskanie zrozumienia i aprobaty w środowisku, a w dalszej perspektywie – harmonijnej koegzystencji i współdziałania. Można skonkludować, że podnoszenie kompetencji medialnych

i komunikacyjnych pracowników jednostek organizacyjnych pomocy społecznej nie tylko stanowi ważne wyzwanie z perspektywy organizacyjnej i podejmowanych działań, ale – zgodnie z opinią pracowników – sukcesywne podnoszenie roli działań komunikacyjnych, równolegle z kształceniem kompetencji pracowników instytucji w tym zakresie, ma realną szansę przełożyć się na podniesienie prestiżu oraz społecznego odbioru działań pomocy i integracji społecznej, a tym samym wpłynąć na ich efektywność.

Bibliografia

1. Ananiadou K. (2009). 21st Century Skills and Competences for New Millenium Learners in OECD Countries. *EDU Workingpaper no. 41*. Pobrane z: http://search.oecd.org/officialdocuments/displaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP%282009%2920&doclanguage=en (5.12.2018).
2. Black S. (2003). *Public relations*. Kraków: Oficyna Ekonomiczna.
3. Budzisz B. i inni (2014). *Katalog kompetencji medialnych, informacyjnych i cyfrowych*. Warszawa: Fundacja Nowoczesna Polska.
4. Dudkiewicz M. (2012). Jak nas widzą, tak nas piszą – wizerunek publiczny pracowników socjalnych. W: M. Rymsza (red.), *Pracownicy socjalni i praca socjalna w Polsce. Między służbą społeczną a urzędem*. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
5. Dudkiewicz M. (2013). *Populiści dobroczynności. Medialne informowanie o pomaganiu*. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
6. Goban-Klas T. (1997). *Public Relations, czyli promocja reputacji. Pojęcia, definicje, uwarunkowania*. Warszawa: Business Pres.
7. Grewiński M. (2011). Od systemu opieki przez politykę pomocy do aktywizacji i integracji społecznej w Polsce. W: M. Grewiński, J. Krzyszkowski (red.), *Współczesne tendencje w pomocy społecznej* (s. 14–29). Warszawa: MCPS.
8. Krzyszkowski J. (2010). *Organizacja i zarządzanie w pomocy społecznej*. Częstochowa: Wydawnictwo AV.
9. Raport CBOS (2015). *Komu i jak pomagać? pomoc społeczna w opinii Polaków komunikat z badań* BS/140/2008. Pobrane z: http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2008/K_140_08 (01.05.2018).
10. Raport ROPS (2012). *Czynniki warunkujące efektywność działań ośrodków pomocy społecznej województwa zachodniopomorskiego w opinii ich pracowników. Raport z badań*. Pobrane z: http://ois.wzp.pl/attachments/article/151/RAPORT_dot_efektywnosci.pdf (01.05.2018).
11. Rek-Woźniak M. (2012). Dobroczyńcy, biurokraci, kozły ofiarne? O społecznym konstruowaniu wizerunku pracowników socjalnych w Polsce. *Kultura i Społeczeństwo*, nr 1, s. 101–125.
12. Sobkowiak B. (1997). Komunikowanie społeczne. W: B. Dobek-Ostrowska (red.), *Współczesne systemy komunikowania się*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
13. Szyszka M. (2013). *Kształtowanie wizerunku instytucji pomocy społecznej w mediach*. Warszawa: Instytut Rozwoju Służb Społecznych.

14. Szyszka M. (2016). PR and marketing of social policy institutions in Poland. W: L. Čábyová, D. Petranova (red.), *Marketing Identity: Digital Life – part I* (s. 343–351). Trnava: FMK.
15. Trawkowska D. (2006). *Portret współczesnego pracownika socjalnego. Studium socjologiczne.* Katowice: Wydawnictwo Śląsk.
16. Trawkowska D. (2010). Bariery rozwoju pracy socjalnej w pomocy społecznej w perspektywie systemowej. Przykład pracy socjalnej z rodziną. *Roczniki Socjologii Rodziny UAM*, nr XX, s. 185–208.
17. Walotek-Ściańska K., Szyszka M. (i inni) (2014). *New media in the social spaces. Strategies of influence*. Praga: Verbum.

Social workers' views on the communication actions taken in assistance institutions in the context of shaping communication competencies

Keywords: Communications and media competences of social workers, education of social service personnel, public relations of social service institutions, communication and public relations in social service institutions

Abstract: The paper presents the problem of communication actions taken in assistance and social integration institutions in the context of shaping communication and media competencies of social workers. Employees' current estimations about communication actions in public assistance institutions, on the grounds of Polish nationwide research were presented. Findings of the study confirm thesis about deficit of systematic and constructive actions of PR and low estimation of their effectiveness. In this context, problematic aspects of changes in social workers' education system were presented. Significant role of modules and courses related with social communication, shaping communication and media competences and also substantial, far-reaching consequences of their deficit, which may translate into low estimate of effectiveness of assistance activities, were pointed out.

Dane do korespondencji:
dr Michał Szyszka
Akademia WSB
mszyszka@wsb.edu.pl

doc. PhDr. Václav Bělík, Ph.D.
University of Hradec Králové
vaclav.belik@uhk.cz

Edukacja Dorosłych 2018, nr 2 ISSN 1230-929 X

TEORIA I PRAKTYKA ANDRAGOGICZNA ZA GRANICĄ

Nina Rapo
ORCID 0000-0003-2077-4313

COMPETENCES FOR LIFELONG LEARNING OF PEDAGOGY STUDENTS IN CROATIA AND POLAND

Słowa kluczowe: Uczenie się przez całe życie, mobilność, kompetencje, kompetencje w uczeniu się przez całe życie, Polska, Chorwacja, studenci pedagogiki

Abstrakt: Uczenie się przez całe życie jest strategicznym priorytetem dla krajów Europejskich, ponieważ przynosi społeczną stabilizację i rozwój oraz wzrost ekonomiczny dzięki właściwie przeszkolonej, łatwo się przystosowującej i mobilnej kadrze. Uważa się, że osoby chcące uczestniczyć w programach uczenia się przez całe życie i mobilnościach powinny/muszą posiadać następujące kompetencje w uczeniu się przez całe życie: (1) wyznaczenie celów edukacyjnych; (2) wykorzystanie właściwej wiedzy i umiejętności; (3) samoorganizacja i samoocena; (4) odnajdywanie potrzebnych informacji (Kirby R. i wsp., 2010) oraz (1) niezależność w uczeniu się i (2) zwyczaje dotyczące przyswajania wiedzy (Macaskill and Taylor 2009). W celu poznania rozwoju kompetencji w uczeniu się przez całe życie badanie zostało przeprowadzone wśród studentów ostatnich lat na poziomie licencjackim i magisterskim na Uniwersytecie w Rijece oraz na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu. W badaniu służącym zmierzeniu kompetencji w uczeniu się przez całe życie wykorzystano kwestionariusze opracowane przez Kirby R. i in. (2010) oraz Macaskill i Taylor (2009). Badanie to miało na celu sprawdzenie, czy studenci pedagogiki z Chorwacji i Polski posiadają kompetencje w uczeniu się przez całe życie, oraz czy istnieją różnice między studentami chorwackimi i polskimi, a także czy jest powiązanie między posiadanymi kompetencjami a udziałem studentów w programach uczenia się przez całe życie i mobilnościach. Wyniki badania pokazały, iż respondenci wysoko oceniają rolę kompetencji w uczeniu się przez całe życie, jednakże równocześnie są słabo zaangażowani w programy uczenia się przez całe życie i mobilności.

Introduction

Education and science should be the country's development priorities as they can contribute to long-term social stability, economic growth, prosperity and cultural identity. According to the Europe 2020 (2015), lifelong learning is the key to competitiveness and employability, social inclusion, active citizenship and personal development. Fast social-economic changes need new and different knowledge, skills and ways of working, and thus new ways and approaches to learning. The traditional model of learning in youth, and then employment in the same profession „to the end of life" ceases to meet the demands of the modern labor market, as individuals can change several jobs during their lifetime. That is, every individual must learn new knowledge and get new competencies so that they can keep up with these changes. (Meerah et al., 2010) Such an individual should be responsible for his own learning, open to new experiences, have confidence in the beginning of new activities and should be motivated. (Macaskill and Taylor, 2010) On the other hand, Erasmus + Academic Mobility (Student Exchange and Student Practice) provides individuals with the experience of studying, working and living in a different academic, cultural and social environment. As a result, mobile individuals increase their employment opportunities and market competitiveness, social awareness increases and increases the level of tolerance and awareness of the necessity of combating all forms of discrimination that meet the set goals of development.

In Croatia and Poland, many other researches on lifelong learning have been conducted (Półturzycki, 2003; Klapan, 2004; Pavin et al., 2005; Vizek Vidović, 2005; Klapan, Rafajac, Rončević (2009), Rajić and Lapat, 2010; Szczucka et al., 2012; Jukić and Ringel, 2013; Badanie Aktywności Edukacyjnej Ludności EU (EU LFS), Badanie Edukacji Dorosłych (AES), Badanie Zawodowego Kształcenia Ustawicznego (CVTS)) If we take into account the importance of lifelong learning as a key element in adapting to these rapid changes in society, there is still a huge shortage of measuring instruments as well as research in that area. Within the field of lifelong learning and research studies, the issue of student competences as lifelong learners has not yet been explored in Croatia and Poland, thus arises the interest and needs of research competences for lifelong learning.

Background

According to the strategy Europe 2020 (2015), a quarter of the total number of students can poorly read, every seventh young person is abandoning early education and around 80 million people have weak or just basic skills. Approximately 50% of young people finish their secondary education, after completion their competences often fail to meet the needs of the labor market. Lifelong learning programs are best used by better educated people.

The Eurostat statistics give us a clear picture of the situation of lifelong learning in individual EU countries, including Croatia and Poland. Results for 2016 Adult Education Surveys (AES) show that a total of 3.0% of Croatia's population and 3.7% of Poland's population aged 25–64 take part in lifelong learning. According to the results, the largest percentage of the population involved is in Sweden (29.6%) and Denmark (27.7%). (Eurostat, 2016)

Although Croatia has adapted many strategies and documents connected with LLL for the last ten years, statistics show that 2.9% of Croats in the age from 25 to 64 have no formal education and the percentage of inclusion in LLL programs is far below European (Meuronen T. et al., 2014) According to the BAED research in Poland (2000), analyzes have shown that 35% of people aged between 25 and 64 (5.1 million) are included in adult education.

Meerah et al. (2010) believe that it is necessary to adapt and constantly learn new skills in order to keep up with the constant changes that occur and therefore believe that modern universities can no longer satisfy themselves by providing well-established and current knowledge and skills to their students. The role of high (formal) education has changed its role from the traditional notion of formal education as transferring information and accepting wisdom in terms of knowledge and skills from different areas. Candy, Crebert and O'Leary (1994) and Knapper and Cropley (2000 according to Kirby et al, 2010) see the great importance of high (formal) education in providing students with generic skills to conduct their own learning in the various situations they will encounter after they leave the formal education system. Low inclusion in lifelong learning programs offers less opportunities for inclusion in learning in general. In order to participate in lifelong learning programs and mobility programs, users of these programs should have lifelong learning competencies and should become autonomous learners (Bryde and Milburn, 1990; Chemers, Hu and Garcia, 2001; Stephenson and Laycock, 1993; Macaskill and Taylor, 2009; : 3). Kirby et al. (2010) describe an efficient lifelong learner as a person who: sets educational goals; apply appropriate knowledge and skills; self-defines and self-directs; knows how to find the necessary information; adjusts learning strategies to different situations and conditions of work. Meer et al (2010) mentioned authors (Cacioppo & Petty, 1984; Deakin Crick et al., 2004; Kirby et al., 2010) that attempted to examine the development of competences for lifelong learning, because it believes that „... it is necessary to examine whether students have lifelong learning competences to better understand lifelong learning".

Methodology

Participants

Students of Pedagogy (n = 72) at the undergraduate and graduate studies of pedagogy of the University of Rijeka (Croatia) and Mikolaja Kopernika University in Torun (Poland) . The sample included students from Croatia and Poland because

the research sought to determine whether there was a statistically significant difference in the participation of students in mobility programs since Poland has been in the European Union for a longer period of time which means they have longer tradition of mobility programs for young people and students. Also included in the sample are students of pedagogy because pedagogy as a profession requires lifelong learning and self-directed learning.

Procedure

The survey used in this study is composed of 3 different instruments. The first is the Macaskill and Taylor (2010) instrument that consists of 12 particles and measures the independence of learning and learning habits. Another instrument is Kirby et al. (2010) which measures the five characteristics of lifelong learners and the third part of the questionnaire is taken from the research by Klapan et al. (2009), which includes student involvement in lifelong learning programs. In the survey there are open questions about self-education and student involvement in mobility programs (student exchanges, youth exchanges and volunteering). The data collected through the questionnaire are processed in the analysis and processing of statistical data „IBM SPSS Statistics".

The part of Macaskill and Taylor (2010) and Kirby et al. (2010) questionnaire are originally in English. The survey used in this research was translated into Croatian and Polish, and during the translation the emphasis was placed on the fact that the survey is most similar to the original meaning. The survey consists of 26 components examining the development of lifelong learning competences and 3 open issues on inclusion in lifelong learning programs, self-education and inclusion in mobility programs. Answers in instruments from Kirby, R. et al. (2010) and Macaskill and Taylor (2009), were recorded on the Likert scale of 1 (I completely do not apply to me) to 5 (I fully apply to me). Reply with higher results indicate a greater level of autonomy, more independence and more positive attitudes about learning (Macaskill and Taylor, 2009) while some particles negatively formulated to prevent bias responses. In the opened questions regarding participation in lifelong learning programs and mobility, respondents state whether they have participated in some lifelong learning program, self-education or mobility program in 12 months prior to the research implementation. Also, respondents explained the reasons for their participation and the reasons why they did not participate in any of the programs examined.

Results

Competences for lifelong learning in Croatian and Polish pedagogical students

According to the tasks of research, results show that the Croatian and Polish students have competences for lifelong learning, which confirm the research hypothesis. The results show that both students from the University of Rijeka and

from the Nicolaus Copernicus University show high scores in all categories of lifelong learning competences.

Table 1. Competences for lifelong learning in Croatian and Polish pedagogical students

Competences	Claims	Croatia		Poland	
the application of appropriate knowledge and skills (B).	I'm trying to link the theoretical knowledge with practical problems	92,8%	$\bar{x}$ = 4,45; SD= 0,77	90 %	$\bar{x}$ = 4,10; SD= 0,66
TOTAL SAMPLE			with a confidence level of 95% of a statistically significant difference (p = 0.012)		
Self-Direction and Self-Evaluation (C)	I feel responsible to give meaning to what I learned at school or at college	73,8%	$\bar{x}$ = 3,83; SD = 1,01	73,4%	$\bar{x}$ = 3,80; SD = 0,85

This implies that lifelong learners take the responsibility for their own learning, are motivated to learn, enjoy learning, manage their time, plan effectively, meet deadlines, are open to new experiences, have self-confidence and intrinsic motivation and endurance when encountering difficulties.

Competences for lifelong learning for Croatian and Polish students pedagogy by gender and year of study

In the case of Polish students it can be said that there is no statistically significant difference either in one observed category based on the year of study ($p > 0.05$). According to the level of study, there was a statistically significant difference ($p = 0.012$) among students from Rijeka (Finding Required Information) where 3-year undergraduate students have a higher response value than 2 years of graduate study. Although it may be concluded that with the experience of studying graduate students of graduate studies it is easier to find the necessary information. Based on the results of the research we can reject the hypothesis that there is a statistically significant difference in the competences for lifelong education according to gender and year of study.

Table 2. Competences for lifelong learning for Croatian and Polish students pedagogy by gender and year of study

<table>
<tr><td></td><td>Year of study</td><td></td><td>undergraduate</td><td>graduate</td><td>Sex</td></tr>
<tr><td>Croatia</td><td>finding necessary information</td><td>The arithmetic mean</td><td>24,65</td><td>15,83</td><td rowspan="3">(p>0,05)
(N = 7)</td></tr>
<tr><td colspan="2">statistically significant difference (p = 0.012)</td><td>The sum of ranks</td><td>665,50</td><td>237,50</td></tr>
<tr><td>Poland</td><td colspan="4">there is no statistically significant difference either in one of the observed categories based on the year of study (p> 0.05)</td></tr>
</table>

In this study, the results show that by gender there are no statistically significant differences in the competences for lifelong learning of Croatian and Polish students (p> 0.05). It is also difficult to make a comparison with regard to the small number of male respondents (N = 7) who participated in the study.

Involvement in lifelong education and self-education

According to the research results we can conclude that the incidence of inclusion of Croatian and Polish students in lifelong learning programs is small (11.1%). The only difference in lifelong learning competencies between Croatian and Polish students is reflected in the Lifelong Learning Program. The results show that Croatian students are more involved in lifelong learning programs, in Croatia N = 8, in Poland N = 0, thus we rejecting the hypothesis that Polish students are more involved in lifelong learning and mobility programs. There is no statistically significant difference in the frequency of subjects at the faculties observed. The area or contents of lifelong learning where Croatian students are involved are auto school, foreign language school, dance lessions or education in the direction of volunteering and working with young people. The reasons for participation include usefulness, acquisition of new experiences and competences, love for learning, and getting to know new people.

As the main reason why they do not participate, the respondents state lack of time, lack of finances, motivation of overload with obligations (N = 19). They also state lack of information and lack of information and inaccessibility of the program. Students indicate the lack of an interesting program (N = 3) but also lack of need to involv in lifelong learning programs (N = 2). 19% of students enrolled

in education programs. In the last 12 months, apart from studying at a regular study, none of the Polish students participated in any lifelong learning program. For the sake of reason, respondents to the fullest mention the lack of time and lack of program information.

Table 3. Involvement in lifelong education and self-education

		Contents	**Reasons +**	**Reasons -**
Croatia	N = 8	auto school, foreign language school,dance lessons or education in the direction of volunteering and working with young people	usefulness, acquisition of new experiences and competencies, love for learning and getting to know new people	lack of time, lack of finances, motivation of overloading obligations, lack of an interesting program
Poland	N = 0			lack of time and lack of program information

Apart from regular studies and lifelong learning programs, over the last 12 months 73.3% of Polish respondents have been self-educated in the areas they are interested in. As an area of self-education, foreign languages (English language), computer science, sports and recreation are mentioned. There are also topics related to pedagogy, psychology, leisure time organization, sociotherapy and pedagogy of re-socialization. Modes of self-education for Polish students are mainly use of the internet and reading literature, online courses, conferences, workshops and volunteer activities. As reasons for self-education, they state their own needs, interests, development and practical application of knowledge, curiosity, and writing of final papers. The only reason students mentioned as a reason why they were not self-educated is the lack of time. The content of self-education of Croatian respondents encompasses different areas and themes, mainly those in the field of personal interest. To a large extent, these are areas related to pedagogy. In the last 12 months, 64.3% of Croatian students were self-educated and, for main reasons they mention personal reasons, their desire for learning, interest, free content, the need for development, curiosity and employers' requests. They also state that they were self-educated because they „could fit in and work at home".

Involvement in mobility programs (Erasmus +)

According to the results of the overall research there is no statistically significant difference in the inclusion of students in mobility programs with respect to the observed faculties. The results show that the incidence of inclusion of both Croatian and Polish students in mobility programs is extremely low. As for participation in mobility programs (Erasmus +), only one Croatian respondent participated in student exchange in the last 12 months. Also, only one respondent noted the benefits of participating in mobility - „getting to know other cultures, learning languages, and learning experience in another education system". Based on the results obtained, we can reject the hypothesis that lifelong learning students are more involved in mobility programs because the results point to the possession of competences for lifelong learning for students from both faculties, but inclusion in the programs is extremely small. In the research, we asked students to explain why they did not participate in student exchange. As the most common cause students mention lack of time and motivation, lack of finances and lack of interest and lack of information and program offerings.

Table 4. Involvement in mobility programs (Erasmus +)

	student exchange	**Internships**	**youth exchanges / trainings**	**European Volunteer Service**
Croatia	N = 1	N = 3	N = 1	N = 1
Poland	N = 0	N = 7	N = 3	N = 0

None of the Polish students participated in the student exchange and as a reason the respondent stated lack of time and overload of the obligations. They also state that they are not interested, have no need or have not had the information in time. One respondent replied, „*I believe that student exchange is losing time when a person does not study languages or studies of culture. I think that travel is encouraging for a man, but I think he will lose a lot of knowledge as he leaves the university. Besides, I have to work*".

Of the 42 respondents from the University of Rijeka, 97.6% (N = 41) did not participate in youth exchanges / trainings. One person who participated in the exchanges of youth / trainings stated that the welfare of participation „informal education provides a different possibility for acquiring competences". The reasons for not participating Croatian respondents state similar reasons as for other mobility programs - lack of time, motivation, and finances, lack of commitment,

lack of interest and fear of new surroundings and lack of knowledge of a foreign language. A large number of respondents state the reason for insufficient information. 10% (N = 3) of respondents from the Nicholas Copernicus University in Torun participated in exchanges of young people / trainings, and as a benefit they mentioned personal development and learning about other cultures.

Conclusion

Based on the research we can say that we have been able to explore whether there are differences in lifelong learning competences with Croatian and Polish pedagogical students and whether there is a link between individual competences for lifelong learning for students and their inclusion in lifelong learning and mobility programs. By research we have confirmed a hypothesis that claims that both Croatian and Polish pedagogical students possess lifelong learning competencies. The results show us that students highly value their claims for all 7 lifelong learning competences. According to the authors of the instruments, the high value of the results obtained through this research suggests that students have lifelong learning competencies. According to Macaskill et al. (2010) these students take responsibility for their own learning, are motivated to learn, enjoy learning, manage their time, plan effectively, meet deadlines, are open to new experiences, have self-confidence and intrinsic motivation and endurance when encountering difficulties. This can be confirmed by the responses of participants who participated in lifelong learning programs, self-education and mobility programs. Respondents plead time management, motivation, desire for learning, and openness to new experiences as the reasons for participating in these programs.

The survey was completed by a larger number of students from the University of Rijeka, although at the Nicolaus Copernicus University in Torun there are more students of pedagogy than at the University of Rijeka. The data collection method at the Nicolaus Copernicus University in Torun was via an online survey and this may be one of the disadvantages of collecting data in this study and the reason for a smaller number of respondents. There is also no statistically significant difference in the competences for lifelong learning in Croatian and Polish pedagogical students regarding gender. This hypothesis was difficult to confirm given the small number of male respondents (N = 7). Although the results of Kirby et al., 2010, show a significant difference between men and women, there is a lack of unequal numbers of male and female sample in this study. In order to determine gender differences, we consider it important to have a larger and balanced pattern.

A statistically significant difference occurred with the students of the University of Rijeka in „finding the necessary information". Students who are on the 3rd year of undergraduate studies responded to find easier all the necessary information from the students on the 2nd year of graduate study although similar researches that were conducted indicated the growth of competences with regard to year of study. It is also possible that hypothesis rejection was due to a small number

of respondents. The key trends shown by the Eurobarometer results are confirmed by this research. The most important barrier to lifelong learning is the lack of time due to family and business obligations. Lack of inclusion in lifelong learning programs is also a result of the lack of an institutional education framework and poor infrastructure of service providers. *Therefore, they are conceived of education, access to learning and family-based learning experiences, and preschool institutions as the basis for continuous and self-initiative learning and education throughout their lives ... „because"... the curiosity, joy of learning new, motivational and habit of constant learning is being created in younger lifestyles* (MZOS, 2014: 4).

Based on the strategies adopted at European level as well as in Croatia and Poland, many activities are being carried out for the promotion and motivation of the participants and despite these efforts, there is no significant increase in the participants involved in lifelong learning. (MZOS, 2014) Very few students participated in lifelong learning programs over the last 12 months. The main reasons pointed out are lack of time, program inefficiency, but also lack of time and funding for programs. Also due to lack of information and lack of information on student exchanges as a reason. This raises the issue of quality student mobility promotion because if the respondents mention a lack of finance, we may wonder whether the students are sufficiently familiar with the basic rules of the programs and the scholarships for student mobility. Also, the question arises as to whether study programs are adapted to student mobility if, for reasons of reason, the students state the lack of time due to the obligation to study and the fear of „loss of the year". Respondents mention the fear of a new environment, lack of competences for studying in a foreign country, and strangulation of a foreign (English) language. This questions whether there is intercultural education and the promotion of mobility and European identity during the study. The same obstacles to participation are also mentioned in the Education, Science and Technology Strategy (2012), where 53.8% of Croatian responded that the programs are overpriced and they do not participate in lifelong learning programs due to family commitments (48.7%).

We can come to the conclusion that for these reasons, a greater number of students have been self-educated in the last 12 months, and as reasons of participation they cite flexibility, work from home, and greater opportunities for development in „what they are interested in." That is why we come to the issue of promoting lifelong learning programs at universities and beyond, given that few students have said they have no information on lifelong learning programs. We believe that the availability and tracking trends in program developing will increase the number of participants in Lifelong Learning programs. This research did not establish a statistically significant difference in the inclusion of students in lifelong learning programs and mobility programs because the involvement of respondents was very small. It is therefore difficult to confirm the hypothesis that lifelong learning students are more often included in lifelong learning programs

and mobility programs, as this research indicates the competences for lifelong learning but the inclusion in lifelong learning and mobility programs is very small. According to the results of the study on the inclusion of students in mobility programs (Erasmus +), we can conclude that mobility programs are not sufficiently promoted and do not point to the benefits and the importance of mobility.

Acknowledgments

This work was done by help and support of my mentor Siniša Kušić, University of Rijeka. This also wouldn't be possible without translation of Dina Eminović and help of Lidia Wiśniewska from Nicolaus Copernicus University.

References

1. Agencija za obrazovanje odraslih. (2012). *Međunarodne organizacije o obrazovanju odraslih*. Zagreb.
2. Barić V., Jelač Raguž M. (2010). Hrvatska na putu prema društvu znanja. *Poslovna izvrsnost,* 4(2).
3. Barros R. i sur. (2013). The Relationship between Students' Approach to Learning and Lifelong Learning. *Psychology*, 4(11), 792–797.
4. Barros R. (2012). From lifelong education to lifelong learning. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 3(2), 119–134.
5. Bejaković P. (2006). Uloga obrazovnog sustava u postizanju zapošljivosti i konkurentnosti radne snage u Hrvatskoj. *Društvena istraživanja*, 15(3), 401–425.
6. Biesta G. (2006). What's the Point of Lifelong Learning if Lifelong Learning Has No Point? On the Democratic Deficit of Policies for Lifelong Learning. *European Educational Research Journal*, 5 (3), 169–180.
7. Biggs J.B. (1987). *Student Approaches to Learning and Studying*. Melbourne, Australia: Australian Council for Educational Research.
8. Biggs J.B. (1993). What do inventories of student learning processes really measure? A theoretical review and clarification. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 3–19.
9. *Building Knowledge Economies: Advanced Strategies for Development*. (2007). Washington, D.C.: The World Bank.
10. *Country report Poland*. EAEA (2011). available on: www.eaea.org/country/poland , pristupljeno: 07.05.2016.
11. Dean Crick R., Broadfoot P. and Claxton G. (2004). Developing an effective lifelong learning inventory: The ELLI project. *Assessment in Education*, 11, 247–271.
12. Delors J. (1998). *Učenje: blago u nama: Izvješće UNESCO-u Međunarodnog povjerenstva za razvoj obrazovanja za 21. stoljeće*, Zagreb: Educa.
13. *Education and Training in Europe 2020: Responses from the EU Member States. Eurydice Report.* (2013). Brussels: Eurydice.
14. *Education and Training Monitor 2014*. (2014). Luxembourg: European Commission.
15. *Edukacja i szkolenie dorosłych w Europie: zwiększanie dostępu do możliwości uczenia się.* (2015). Luksemburg: European Commission. Urząd Publikacji Unii Europejskiej.

16. *Erasmus+ Programme Guide*. (2017). Luxembourg: European Commision. Publications Office of the European Union.
17. *Europa 2020: Europska strategija rasta,* (2015). Luksemburg: Europska komisija. Ured za publikacije Europske unije.
18. Europska komisija. (2002). Kopenhaška deklaracija. available on: http://www.asoo.hr/UserDocsImages/dokumenti/kopenhaska_deklaracija.pdf, pristupljeno: 15.08.2015
19. Eurostat, *Labour Force Survey*. available on: http://ec.europa.eu/eurostat/web/education-and-training/data/main-tables, pristupljeno: 09.10.2016.
20. Faure E. i sur. (1972). *Learning to be. The world of education today and tomorrow*. Pariz: UNESCO.
21. Fulgosi A. (1984). *Faktorska analiza*. Zagreb: Školska knjiga.
22. *Global Report on Adult Learning and Education*, (2009). Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning.
23. Gobo A. (2009). Cjeloživotno učenje u funkciji povećanja zapošljivosti nezaposlenih osoba. U: Matijević, M., Žiljak, T. (ur), *Neformalno obrazovanje i informalno učenje odraslih*, (309–327), Zagreb, Andragoško društvo.
24. Henry G.T., Basile K.C. (1994). Understanding the Decision to Participate in Formal Adult Education. *Adult Education Quarterly*, 44, 64–82.
25. Jarvis P. (1987). *Adult Learning in the Social Context*. London: Crolom Helm.
26. Jukić R. i Ringel J. (2013). Cjeloživotno učenje – Put ka budućnosti. *Andragoški glasnik*, 17 (1), 25–35.
27. Kirby J.R., Knapper C., Lamon P. and Egnatoff W. J. (2010). Development of a scale to measure lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education*, 29(3), 291–302.
28. Kiss I. (2011). *Cjeloživotno obrazovanje kao kljucni cimbenik zapošljivosti i profesionalnog razvoja*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
29. Klapan A. (2004). Studentska vizija cjeloživotnog učenja, u Klapan A. (ur) *Teme iz Andragogije*, Vlastita naklada, Rijeka, 139–152.
30. Klapan A., Rafajac B., Rončević N. (2009). Stavovi studenata preddiplomskog studija pedagogije Sveučilišta u Rijeci spram cjeloživotnog učenja, *Andragoški glasnik*, 13 (2), 113–131.
31. Krkovi A. (1978). *Elementi psihometrije*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveueilišta u Zagrebu.
32. Kulić R., Despotović M. (2005). *Uvod u andragogiju*. Beograd: Svet knjige.
33. Lee M. i Friedrich T. (2008). The History of UNESCO's Lifelong Learning Policy Discourses: A Enduring Social Democratic Liberalist Project of Global Educational Development, Adult Education Research Conference. available on: http://newprairiepress.org/aerc/2008/papers/42, pristupljeno 18.03.2016.
34. Lee M. i Friedrich T. (2011). Continuously reaffirmed, subtlyaccommodated, obviously missing and fallaciously critiqued: ideologies in UNESCO's lifelong learning policy, *International Journal of Lifelong Education*, 30:2, 151–169.
35. *Lifelong Learning in the Global Knowledge Economy: Challenges for Developing Countries*, (2003). Washington, D.C.: The World Bank.
36. Macaskill A. and Taylor E. (2010). The development of a brief measure of learner autonomy in university students, *Studies in Higher Education*, 35(3), 351–359.
37. Maravić Jasminka (2003). *Cjeloživotno učenje*. Edupoint 3, 17.

38. Meerah i sur (2010). Measuring Life-log Learning in the Malaysiam Institute of Higher Learning Context, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 18, 560–564.
39. *Memorandum o cjeloživotnom učenju*. (2000). Bruxelles: Europska Komisija.
40. Meuronen T., Moon J., Patecka A. (2014). *Social Inclusion through VET – New Opportunities for NEETs*. Solidar Foundation available on: http://www.solidar.org/system/downloads/attachments/000/000/234/original/71_solidar_briefing_final.pdf?1457601296, pristupljeno 22.09.2015.
41. Ministry of Science, Education and Sports Republic of Croatia. (2007). *OECD Thematic Review of Tertiary Education: Country Background Report for Croatia* Zagreb. available on: http:// public.mzos.hr/lgs.axd?t=16&id=14191, pristupljeno: 24.03.2016
42. *Nacrt zakona o obrazovanju odraslih*. (2006). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.
43. Pastuović N. (1978). *Obrazovni ciklus*. Zagreb: Andragoški centar.
44. Pastuović N. (2006). *Kako do društva koje uči*. Odgojne znanosti, 8(2), 421–441.
45. Pastuović N. (2008). *Cjeloživotno učenje i promjene u školovanju*. Odgojne znanosti. 10(2), 253–267.
46. Petz B. (2004). *Osnovne statističke metode za nematematičare*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
47. *Prema društvu koje uči: poučavanje i učenje* (Bijeli dokument o obrazovanju) (1996), Luksembourg: Europska komisija.
48. *Priručnik za program Erasmus – Mobilnost studenata i (ne)nastavnog osoblja*. (2013). Zagreb: Agencija za mobilnost i programe EU.
49. *Projekt hrvatskog odgojno-obrazovnog sustava za 21. stoljeće.* (2002). Zagreb: Vlada Republike Hrvatske.
50. Rajić V., Lapat G. (2010). Stavovi budućih učitelja primarnog obrazovanja o cjeloživotnom učenju i obrazovanju. *Andragoški glasnik*, 14 (1), 57–64.
51. Recommendation of the European Parlament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning, Official Journal L 394 of 30.12.2006.
52. Recommendation of the European Parlament and of the Council of 23 April 2008 on the establishment of the European qualifications Framework for lifelong learning, Official Journal C 111, 6.5.2008.
53. Scott G.W., Furnell J., Murphy C.M., & Goulder R. (2015). Teacher and student perceptions of the development of learner autonomy; a case study in the biological sciences. *Studies in Higher Education*, 40(6), 945–956.
54. *Strategija obrazovanja odraslih* (2004). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.
55. *Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije* (2014). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.
56. *Survey of Adult Education Activity, Phare 2000 Project* (2004). National Vocational Training System, MoELSP.
57. Szczucka A. i sur. (2012). *Kształcenie przez całe życie*, Warszawa: Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości.
58. *The Concrete Future Objectives* (2001). Brussels: Commission of the European Communities.
59. *The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report*, (2015). Luxembourg: European Commision.

60. *Učenje, blago u nama, Izvješće UNESCO-a, Međunarodnog povjerenstva za razvoj obrazovanja za 21. stoljeće.* (1998) UNESCO, Educa, Zagreb.
61. Vizek Vidović V. (2005). *Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: višestruke perspektive.* Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.
62. Žiljak T. (2005). Politike cjeloživotnog učenja u Europskoj uniji i Hrvatskoj. *Političko obrazovanje*, 1, 67–95.

Competences for lifelong learning of pedagogy students in croatia and poland

Keywords: lifelong learning, mobility, competences, lifelong learning competences, Poland, Croatia, students of pedagogy

Abstract: Lifelong learning is a strategic development priority of the European countries because it brings social stability and progress and economic growth by an appropriately trained, adaptable and mobile workforce. In order to participate in lifelong learning and mobility programs, it is assumed that these people need to have lifelong learning competences: (1) setting educational goals; (2) the application of appropriate knowledge and skills; (3) self-direction and self-evaluation; (4) finding the necessary information; (According to Kirby R. et al., 2010) and (1) independence in learning and (2) learning habits (according to Macaskill and Taylor 2009). For the purpose of exploring the development of competences for lifelong learning, a research has been conducted with pedagogy students of the last years of undergraduate and graduate studies of the University of Rijeka and the Nicolaus Copernicus University in Poland. In order to measure Lifelong Learning competences, questionnaires from Kirby R. et al. (2010) and Macaskill and Taylor (2009) were used in this research. The aim of the research was to examine whether the students of pedagogy in Croatia and Poland have lifelong learning competences, whether there are differences between Croatian and Polish students and whether there is a link between lifelong learning competences for students and their inclusion in lifelong learning and mobility programs. The results showed that respondents highly evaluate the claims of all of the Lifelong Learning competences examined but, on the other hand, are poorly involved in lifelong learning and mobility programs.

Dane do korespondencji:
Nina Rapo
University of Rijeka
e-mail: rapo.nina@gmail.com

Edukacja Dorosłych 2018, nr 2 ISSN 1230-929 X

RECENZJE

Arkadiusz Wąsiński, *Autokreacja małżonków bezdzietnych do wielowymiarowego rodzicielstwa adopcyjnego. Perspektywa pedagogiczno-antropologiczna*, Wydawnictwo UŁ, Łódź 2018, ss. 384.

Nakładem wydawnictwa Uniwersytetu Łódzkiego ukazała się publikacja autorstwa doktora Arkadiusza Wąsińskiego pt. *Autokreacja małżonków bezdzietnych do wielowymiarowego rodzicielstwa adopcyjnego. Perspektywa pedagogiczno-antropologiczna*. Książka została opublikowana w dwóch wersjach: papierowej oraz jako e-book. Rozważania swe Autor zaprezentował w pięciu rozdziałach, poprzedzonych *Wprowadzeniem*. Konkluzje swoich rozważań prezentuje w *Zakończeniu w* postaci trzech punktów, wyprowadzonych z wcześniejszych, niezwykle wnikliwych i ciekawych dociekań. Książkę kończy opasły spis bibliograficzny oraz anglojęzyczne streszczenie.

Recenzowana publikacja skierowana jest do badaczy zajmujących się szeroko rozumianą problematyką rodzicielstwa, rodziny, autokreacji człowieka, adopcji dziecka, rodziny adopcyjnej, rodzicielstwa adopcyjnego, a nadto szczególnie autokreacji do rodzicielstwa adopcyjnego, wychowania integralnego w rodzinie. Jak pisze Autor, książka ta skierowana jest także do szerokiego grona odbiorców zainteresowanych problematyką rodzicielstwa, niezamierzonej bezdzietności, autokreacji do rodzicielstwa adopcyjnego. Wśród adresatów, do których kieruje swą książkę, wymienia: pedagogów, psychologów, pracowników socjalnych, terapeutów rodzinnych, prawników, coachów (Wąsiński, 2018, s. 30).

W recenzowanej pracy Arkadiusz Wąsiński prezentuje własną koncepcję autokreacji małżonków na gruncie integralnej koncepcji człowieka. Rozważania obejmują szersze konteksty: antropologiczny, aksjologiczny i egzystencjalny. Czytelnik dostaje do ręki książkę ważną, dotykającą aktualnych, niezwykle trudnych, delikatnych aspektów życia. W mojej ocenie publikacja wypełnia pustą przestrzeń powstałą pomiędzy rynkiem wydawnictw naukowych a realiami życia, w której to problem niezamierzonej bezdzietności zaznacza się ludzkimi dramatami. Zaprezentowane tu andragogiczne spojrzenie na problem, ogniskujące się na małżonkach dotkniętych bezdzietnością, wychodzi poza dominujące przestrzenie dyskursu o adopcji, jej uwarunkowaniach prawnych, środowiskowych, a nade wszystko wykracza poza dyskurs o sytuacji dziecka w procesie adopcyjnym. Tymczasem w recenzowanej pozycji uwaga jest skupiona na osobach dorosłych, znajdujących się w sytuacji granicznej,

które muszą uporać się z czymś, co w znaczący sposób dotyka ich samych, ich poczucie wartości, tożsamość, ale także wpływa na ich relacje małżeńskie czy dalsze plany życiowe. Przyjętą andragogiczną perspektywę szczególnie podkreśla wykorzystana przez autora kategoria autokreacji, którą szeroko opisuje, a która, jego zdaniem, jest warunkiem otwarcia się małżonków bezdzietnych na rodzicielstwo adopcyjne.

W książce mocno zaznacza się podejście do rodzicielstwa adopcyjnego respektujące wielowymiarowość ludzkiej egzystencji i jego ścisły związek z autokreacją. Autor w rozważaniach swych przyjmuje antropologiczne przesłanki refleksji pedagogicznej, sytuujące w centrum rozważań *człowieka jako osobę świadomą swej niezbywalnej i nieredukowalnej godności, a także sprawczości pozwalającej na świadome, rozumne i odpowiedzialne kierowanie własnymi wyborami i czynami mającymi istotne znaczenie egzystencjalne* (Wąsiński, 2018, s. 22).

Swój zamysł badawczy Autor przedstawia we *Wprowadzeniu*, w którym zauważa, iż autokreacja do rodzicielstwa adopcyjnego ma charakter pedagogiczny, podkreśla bowiem znaczenie intencjonalnego rozstrzygania i działania małżonków: *autokreacja jako intencjonalne przekraczanie siebie ku osiąganiu gotowości do rodzicielstwa adopcyjnego, a tym bardziej rodzicielstwo jako rzeczywistość trwania i ciągłego rozwijania relacji z dzieckiem, z założenia dotyczą małżonków, których doświadczenie bezdzietności nie jest następstwem ich świadomego wyboru, lecz trudnego do przewidzenia zrządzenia losu sprzecznego z ich wolą realizowania się w rodzicielstwie* (Wąsiński, 2018, s. 21). Dynamizm natury ludzkiej, jak pisze Autor, nadaje autokreacji do rodzicielstwa adopcyjnego walor pedagogiczny: *wiąże się zarówno z aspektem osobowej formacji (samowychowania) małżonków, którzy na podłożu zreflektowania biograficznego i agatologicznego dostrzegają sens własnego życiowego wyzwania, jak i z aspektem wychowawczo-opiekuńczym, utożsamianym z pragnieniem stworzenia dziecku środowiska rodzinnego i otoczenia go dbałością i troską wychowawczą o wielostronny rozwój* (Wąsiński, 2018, s. 23). Wobec powyższego, nakreślony przez Autora przedmiot zainteresowań, związany z wielowymiarowym charakterem rodzicielstwa adopcyjnego rozpatrywanym w kontekście autokreacji małżonków doświadczających niezamierzonej bezdzietności, odsłania się jako oryginalny i ważny obszar badawczy, który poddany został w recenzowanej pracy analizie teoretycznej. Podstawowy problem badawczy zawarty został w pytaniu *Jaką rolę odrywa autokreacja małżonków bezdzietnych w dążeniu do spełnienia się w rodzicielstwie adopcyjnym* (Wąsiński, 2018, s. 26). Celem, jaki postawił sobie Autor, było ukazanie istoty odrębności i współistnienia dwóch odrębnych (w znaczeniu formalnym) rzeczywistości, jakimi są rodzicielstwo adopcyjne i autokreacja, jak też zaprezentowanie ich pedagogicznego znaczenia w dążeniu małżonków do osiągania pełni człowieczeństwa. Uważam, że cel ten został zrealizowany z dużym rozmachem. W sposób przekonujący i konsekwentny Autor w swych rozważaniach podkreśla, iż autokreacja jest traktowana jako warunek konieczny do osiągnięcia pełni rodzicielstwa adopcyjnego. Ścisłe współistnienie tych dwóch rzeczywistości (autokreacji i rodzicielstwa adopcyjnego) przedstawione zostało w trzech odsłonach.

Odsłona pierwsza odnosi się do *wieloaspektowego charakteru autokreacji człowieka, refleksji wokół jej pedagogicznych przesłanek i znaczenia, oraz autorskiej propozycji całościowego podejścia do autokreacji* (Wąsiński, 2018, s. 27). Treść tychże rozważań zaprezentowana została w rozdziale pierwszym, zatytułowanym *Autokreacja w ujęciach interdyscyplinarnych i ujęciu pedagogicznym* (s. 33–113).

Druga odsłona odnosi się do etapów przeżywania sytuacji granicznej – w tym przypadku są to: *przeżywanie doświadczenia niezamierzonej bezdzietności, transcendowanie biologicznego wymiaru płodności w kontekście osobowego charakteru ludzkiej egzystencji, odkrywanie istoty rodzicielstwa adopcyjnego poprzez otwarcie się i uznanie wartości osoby, które konstytuują rzeczywistość rodzicielstwa jako przestrzeń osobowego spotkania rodzica i dziecka* (Wąsiński, 2018, s. 27). Rozważania ujęte zostały w trzech rozdziałach, odpowiednio odnoszących się do kolejności wymienionych powyżej etapów: *Egzystencjalne wymiary doświadczenia niezamierzonej bezdzietności* (rozdział 2, s. 115–171), *Aksjosfera małżonków jako podstawa otwarcia się na rodzicielstwo adopcyjne* (rozdział 3, s. 173–233), *W stronę mentalnego przekroczenia granicy (nie)płodności biologicznej* (rozdział 4, s. 235–271).

Trzecia odsłona przedstawia pedagogiczny sens osobowej autokreacji w świetle wielowymiarowego rodzicielstwa adopcyjnego. Treść tych rozważań składa się na ostatni, piąty rozdział niniejszej książki, zatytułowany *Autokreacja do wielowymiarowego rodzicielstwa adopcyjnego z perspektywy pedagogiczno-antropologicznej* (s. 273–347).

Niewątpliwym walorem tej książki jest przejrzysta i klarowna struktura odzwierciedlająca uporządkowaną logikę wywodu Autora, jak też wnikliwość i jasność rozważań. Nie jest to jednak prosty i lekki tekst, bowiem język, którym posługuje się Autor w recenzowanej książce jest odzwierciedleniem jego głębokiej erudycji i wrażliwości zarazem. Rozważania prezentowane w poszczególnych rozdziałach są bardzo treściwe, zarówno pod względem odniesień do innych autorów i ich opracowań, jak i własnych spostrzeżeń, uwag, propozycji. Szczególnie widoczne w mojej ocenie jest to w rozdziale pierwszym, gdy Autor formułuje własną propozycję ujmowania autokreacji, poprzedzoną dogłębną analizą wielu perspektyw, jak też w rozdziale piątym, gdy prezentuje autorskie modelowe podejście do wielowymiarowości rodzicielstwa adopcyjnego w perspektywie autokreacji małżonków ujmowanej całościowo. Zdaniem Arkadiusza Wąsińskiego, autokreacja do rodzicielstwa adopcyjnego rozpoczyna się już na etapie preparentalnym. Rozpatrywana w ujęciu całościowym, według Autora, widoczna jest we wszystkich jej komponentach: samorealizacyjnym i samotranscendentym, w transformatywnym uczeniu się biograficznym, w autoformacyjnym kierowaniu rozwojem osobowym, jak też w samokształtowaniu *ja* rodzica adopcyjnego w horyzoncie agatologicznym i aksjologicznym (Wąsiński, 2018, s. 104). Natomiast modelowe podejście do wielowymiarowości rodzicielstwa adopcyjnego (biologicznego także), zaproponowane przez Autora, prezentuje strukturę wymiarów konstytuujących rzeczywistość bycia rodzicem: przeżywanie siebie w perspektywie rozpoznawalnych własnych możliwości związanych z przekazaniem życia innemu człowiekowi oraz zrodzenia z siebie osoby,

afirmatywny stosunek do relacji z dzieckiem zarówno biologicznym, jak i adopcyjnym, uczenie się rodzicielstwa w świetle praktyki opiekuńczo-wychowawczej, rozumiejący wgląd w rzeczywistość własnego rodzicielstwa w horyzoncie agatologicznym i aksjologicznym, jak też odkrywanie sensotwórczego charakteru rodzicielstwa i miłości rodzicielskiej (Wąsiński, 2018, s. 342, 351).

W mojej opinii prezentowane rozważania w znaczący sposób rozbudowują andragogiczny dyskurs o rozwoju człowieka dorosłego, stawaniu się i przekraczaniu siebie, wartościach, relacjach w wychowaniu itp. Pochylenie się przez Autora nad zjawiskiem niezamierzonej bezdzietności w kontekście autokreacji do rodzicielstwa adopcyjnego w mojej ocenie inspiruje do dalszych poszukiwań andragogicznych, które wydają się być niepodjęte czy zaniechane. Jednym z wartych, a nawet koniecznych do podjęcia wątków, sytuujących się w obszarze ról wypełnianych i przeżywanych w dorosłości, jest poznanie sensotwórczego charakteru rodzicielstwa i miłości rodzicielskiej, które zapewne ulegają pewnym przemianom wywołanym powszechnie zachodzącymi w płynnej nowoczesności zmianami, a które być może postrzegamy stereotypowo, schematycznie, nieaktualnie. W tym kontekście nie sposób nie zauważyć ważnego przekazu pedagogicznego, który w mojej ocenie stanowi niezbywalną wartość tej książki. Ten przekaz to swego rodzaju optymizm, którym obdarzeni mogą się poczuć ci czytelnicy, których tytułowy problem niezamierzonej bezdzietności dotyczy, jak też i ci, którzy zechcą po lekturze książki zweryfikować swoje poglądy. Jednym i drugim niech myślą przewodnią będzie fragment:

Przyjęcie osobowej perspektywy rozumienia płodności prowadzi do stwierdzenia, że sukces prokreacyjny nie jest warunkiem koniecznym do autentycznego bycia rodzicem. W tym kontekście zarówno sukces, jak i niepowodzenie prokreacyjne, choć są istotnymi doświadczeniami biograficznymi na drodze do rodzicielstwa, nie dodają ani też nie ujmują człowiekowi jako osobie wartości […] *Rodzicielstwo rozpatrywane w wymiarze noologicznym wykracza poza biologiczny aspekt zdolności przekazania życia człowiekowi i wiąże się ze zdolnością do zrodzenia z siebie osoby, co stanowi w integralnym rozumieniu koncepcji człowieka niepodważalną wartość daru z siebie. A zatem fakt niepowodzenia prokreacyjnego nie czyni człowieka osobą niezdolną do spełnienia w rodzicielstwie oraz miłości rodzicielskiej* (Wąsiński, 2018, s. 338).

Dane do korespondencji:
dr Agnieszka Majewska-Kafarowska
Uniwersytet Śląski
Wydział Pedagogiki i Psychologii
ul. Grażyńskiego 53
40-007 Katowice
e-mail: agnieszka.majewska-kafarowska@us.edu.pl