

AKADEMICKIE TOWARZYSTWO ANDRAGOGICZNE

EDUKACJA DOROSŁYCH

**Redaktor prowadząca
Monika Sulik**

PÓŁROCZNIK

Nr 1 (80) 2019



Warszawa 2019

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 Poradotwórcze, 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 Warszawski, 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 w bazach czasopism: **ERIH PLUS, ICI Journal Master List, CEJSH, CEEOL** oraz w wykazie czasopism punktowanych MNiSW – **20 punktów**

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: Sieć Badawcza Łukasiewicz – Instytut Technologii Eksploatacji

SIEĆ BADAWCZA
ŁUKASIEWICZ

ITE INSTYTUT
TECHNOLOGII
EKSPLOATACJI

Sieć Badawcza Łukasiewicz – Instytut Technologii Eksploatacji
Wydawnictwo Naukowe
ul. K. Pułaskiego 6/10, 26-600 Radom, tel. (48) 364-42-41
e-mail: instytut@itee.radom.pl <http://www.itee.radom.pl>

SPIS TREŚCI

WPROWADZENIE – Monika Sulik	7
--	---

STUDIA NAD KONDYCJĄ EDUKACJI DOROSŁYCH

<i>Mirosława Nowak-Dziemianowicz</i> Pamięć i czas a (nie)bezpieczeństwo ontologiczne współczesnego człowieka	9
<i>Ewa Przybylska</i> Badania nad edukacją pozaformalną dorosłych w RFN ze szczególnym uwzględnieniem analizy programów instytucji edukacji dorosłych.....	23

WSPÓŁCZESNE KONTEKSTY EDUKACJI DOROSŁYCH

<i>Anna Gutowska</i> Starość i starzenie się osób z niepełnosprawnością intelektualną – wprowadzenie w problematykę	37
<i>Dorota Zaworska-Nikoniuk</i> Doświadczenie późnego macierzyństwa – narracje kobiet.....	53
<i>Edyta Zierkiewicz</i> Cztery pokolenia rzeczniczek walki z rakiem piersi w służbie medialnej edukacji zdrowotnej	71

ANDRAGOGICZNE POSZUKIWANIA BADAWCZE

<i>Emilia Mazurek</i> Biograficzność i kapitał narracyjny jako zasoby w procesie uczenia się człowieka dorosłego.....	91
<i>Zuzanna Wojciechowska</i> Transformatywne uczenie się w sytuacji doświadczenia zmiany zawodowej w kontekście dynamiki ponowoczesnego świata społecznego	103

Katarzyna Maliszewska

Kobiety w sytuacji krytycznej – <i>adult floating</i> na scenie (andragogiczne wątki w edukacji teatralnej)	119
---	-----

OBSZARY PRAKTYKI ANDRAGOGICZNEJ

Marta Dobrzyniak

Doświadczenie i rozumienie kompetencji przez edukatorów osób dorosłych. Perspektywa fenomenograficzna.....	131
--	-----

Anna Lubrańska, Judyta Noremberg

Radzenie sobie ze stresem i z treścią przez młodych dorosłych w sytuacji występu scenicznego.....	145
---	-----

RECENZJE

Agnieszka Stopińska-Pająk

Maria, Józef i Marek Półturzycy, <i>Muzea kobiet polskich</i> , Warszawa 2017. Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii i Eksploatacji – PIB, ss. 249	159
--	-----

CONTENTS

INTRODUCTION – Monika Sulik.....	7
---	---

STUDIES ON THE CONDITION OF ADULT EDUCATION

<i>Mirosława Nowak-Dziemianowicz</i> Memory and time and the ontological in(security) of modern man	9
--	---

<i>Ewa Przybylska</i> Research on non-formal adult education in the Federal Republic of Germany, with a special regard to analysis of programs of adult education institutions	23
---	----

CONTEMPORARY CONTEXTS OF ADULT EDUCATION IN POLAND

<i>Anna Gutowska</i> Old aging and aging with intellectual disability – introduction in problematics.....	37
---	----

<i>Dorota Zaworska-Nikoniuk</i> Experiencing late motherhood – biographies of women	53
--	----

<i>Edyta Zierkiewicz</i> Four generations of breast cancer survivors' advocacy in media health education	71
--	----

ANDRAGOGUES SCIENTIFIC SEARCHES

<i>Emilia Mazurek</i> Biographicity and narrative capital as resources in adult learning	91
---	----

Zuzanna Wojciechowska

Transformative learning in the situation of experiencing changes in professional life in the context of the dynamics of postmodern social world	103
---	-----

Katarzyna Maliszewska

Women in a critical situation – ‘adult floating’ on the theatre stage (andragogical threads in theatre education)	119
--	-----

AREAS OF ANDRAGOGICAL PRACTICE

Marta Dobrzyński

Experiencing and understanding competencies by adult educators. Phenomenographic perspective	131
---	-----

Anna Lubrańska, Judyta Noremborg

Coping with stress and stage fright by young adults in the situation of stage performance	145
--	-----

REVIEWS

Agnieszka Stopińska-Pająk

Maria, Józef i Marek Półturzyccy, <i>Muzea kobiet polskich</i> , Warszawa 2017. Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii i Eksploatacji – PIB; ss. 249	159
---	-----

Monika Sulik

ORCID 0000-0003-0000-5744

WPROWADZENIE

Kolejny numer „Edukacji Dorosłych”, który oddajemy w Państwa ręce, jest w moim przekonaniu numerem szczególnym. Jest to bowiem 80 numer naszego czasopisma, którego wydanie zbiega się z obchodzoną niedawno setną rocznicą wyborów do Sejmu w 1919 roku. To właśnie w tych wyborach Polki jako jedne z pierwszych kobiet na świecie mogły w pełni korzystać z praw wyborczych. Z pewnością zarówno rocznica ta, jak i problematyka podejmowana na łamach prezentowanego tomu „Edukacji Dorosłych” skłania do głębszej refleksji nad uczestnictwem kobiet w wielowymiarowych przestrzeniach codzienności – od sfery prywatnej, zdrowotnej, przez edukacyjną, artystyczną, po zawodową. Czy przypadkiem jest fakt, że teksty prezentowane w tym numerze naszego czasopisma są autorstwa samych kobiet? Marek Kamiński, polski podróżnik, polarnik napisał: *człowiek jest taką dziwną istotą, która zawsze chce czegoś więcej. Nie wystarcza mu to, że ma gdzie spać, co jeść, kochającą rodzinę i uporządkowane życie. Myśli, marzy i biegnie do czegoś nie do końca określonego. Chce odkrywać, poznawać, zdobywać cele jawiące się w jego wyobraźni* (Kamiński, 2001, s. 6). Zdanie to wydaje się być niezwykle trafną myślą przewodnią tego wydania zarówno w odniesieniu do samych kobiet, jak i podejmowanej w numerze tematyki. Kanwą do prowadzonych tutaj rozważań z pewnością są artykuły zawarte w części pierwszej, zatytułowanej: *Studia nad kondycją edukacji dorosłych*. Tekst pierwszy traktuje o niedocenianym znaczeniu pamięci. I to nie tylko jako zbioru osobistych doświadczeń, dzięki któremu radzimy sobie z trudną, nieprzejrzystą teraźniejszością, ale również – jak podkreśla Autorka – Mirosława Nowak-Dziemianowicz, jako wartością, bez której niemożliwa jest tożsamość. Kolejny artykuł w tej części zakotwiczony jest w problematyce związanej z edukacją pozaformalną dorosłych. Autorka artykułu – Ewa Przybylska, skupia uwagę przede wszystkim na badaniach nad programami instytucji edukacyjnych, które są wyjątkowo inspirujące ze względu na fakt, iż dotychczas ten obszar badań nie zajął w polskiej edukacji dorosłych ważnego miejsca. Oba teksty w części pierwszej tego numeru przypominają nam o tym, jak ważny w edukacji dorosłych jest dyskurs wielowątkowy oraz interdyscyplinarny. Z kolei w następnej części tomu zaprezentowane zostały *Współczesne konteksty edukacji dorosłych*, gdzie Autorki przedstawiły kwestie

związane z doświadczeniami rozwojowymi wpisanymi w ponowoczesną – *kobietą* codzienność. Należą do nich z pewnością doświadczenia związane z przeżywaniem późnego macierzyństwa, starzeniem się i starością czy wreszcie świadomie podejmowaną edukacją zdrowotną w kontekście doświadczeń związanych z chorobą nowotworową. W dziale trzecim, związanym z *Andragogicznymi poszukiwaniami badawczymi*, Autorki podjęły przede wszystkim wątki związane z uczeniem się. Miejsce swoje znalazły tutaj rozważania dotyczące biograficzności, kapitału narracyjnego, transformatywnego uczenia się czy wreszcie edukacji teatralnej i to zarówno w kontekście dynamiki ponowoczesnego świata, jak i w kontekście uczenia się człowieka dorosłego. Część kolejna tomu daje nam okazję do bliższego przyglądnięcia się *Obszarom praktyki andragogicznej*. Tutaj Autorki poruszyły kwestie związane z doświadczaniem i rozumieniem kompetencji przez edukatorów osób dorosłych. Odnajdziemy tu także refleksje związane z radzeniem sobie ze stresem i z treścią w sytuacji występu scenicznego. Tom kończą rozważania Agnieszki Stopińskiej-Pająk zawarte w recenzji niezwykle interesującej publikacji o kobietach w przestrzeni muzealnej. Autorami recenzowanej publikacji są Maria, Józef i Marek Półturzyccy, dzięki czemu w oddanym w ręce czytelników tomie „Edukacji Dorosłych” obok głosu kobiet wybrzmi również tak ważny we współczesnym dyskursie andragogicznym głos męski.

Serdecznie zapraszamy do lektury.

Bibliografia

Kamiński, M. (2001). W drodze. W: S. Bella (red.), *Korona Ziemi, jak zdobyto najwyższe szczyty siedmiu kontynentów*. Bielsko-Biała.

STUDIA NAD KONDYCJĄ EDUKACJI DOROSŁYCH

Mirosława Nowak-Dziemianowicz

ORCID 0000-0003-1148-1340

PAMIĘĆ I CZAS A (NIE)BEZPIECZEŃSTWO ONTOLOGICZNE WSPÓŁCZESNEGO CZŁOWIEKA

Słowa kluczowe: archeologia pamięci, orientacja temporalna, bezpieczeństwo ontologiczne, dobra/zła pamięć, uznanie.

Streszczenie: Kluczową kategorią pojęciową niniejszego tekstu jest pamięć. Zdolność do podtrzymywania pewnej względnie stałej historii o „ja” jest dzisiaj traktowane jako istota naszej tożsamości. Pamięć jest jej warunkiem, podstawą i częścią jednocześnie. Tekst skupia się na rozważaniach nad kategorią pamięci, łącząc je z namysłem nad orientacją temporalną, a więc z naszym stosunkiem do czasu, a także z rozważaniami nad rolą, jaką pamięć odgrywa w procesie budowania poczucia bezpieczeństwa ontologicznego we współczesnym świecie.

Wprowadzenie

W mojej własnej, biograficznej pamięci na pierwszym miejscu znajduje się wspomnienie jednego domu. To dom, który pokochałam, który dla mnie stał się wzorem, symbolem, a nawet marzeniem. To dom rodzinny mojego chłopaka z czasu studiów, dom-tradycja, dom-pamięć. Celebrowana w nim przeszłość mieściła się w przedmiotach-symbolach. Był biały (naprawdę to już mocno żółty) obrus ze Lwowa, z majątku, który Zofia – Pani tego domu – jako mała dziewczynka musiała w pośpiechu opuścić. To tym obrusem nakrywano do stołu w każde święta Bożego Narodzenia. Nie szkodzi, że był stary, miejscami dziurawy. Opowieść o nim, zawsze ta sama i wszystkim już znana, oznaczała, że zaraz usiadziemy do kolacji, że zaczynają się Święta. Był też tekturowy, wycięty przez malutką Zosię Aniołek, także w pośpiechu wrzucony do bagażu przymusowych wysiedleńców z polskiego Lwowa, bez którego nie było w tym już wrocławskim domu choinki ani wigilijnej wieczerzy ani świąt. Były stare, pożółkłe fotografie.

Takie samo wspomnienie, taką samą pamięć przechowuje i udostępnia mi mój mąż, którego matka, podobnie jak opisana rodzina, musiała w czasie wojny uciekać ze swojego domu w Bolechowie. Razem z jej mamą zabrały wówczas maszynę do szycia, książkę ze starymi, rodzinnymi przepisami, fotografie, trochę drobiazgów.

Ci pierwsi całą rodziną po wojnie znaleźli się we Wrocławiu, ci drudzy z Jeleniej Góry przenieśli się do Galicji, w nowosądeckie. Jedni i drudzy w swoich nowych miejscach rozpoczęli trudny proces re/konstruowania swojej tożsamości. Towarzyszyły im w tym procesie przechowane pieczołowicie przedmioty, w których zawarła się pamięć i tradycja straconego na zawsze rodzinnego domu.

Dlaczego przywołuję te historie, dlaczego to one mają być wprowadzeniem do tekstu o bezpieczeństwie ontologicznym, jego zagrożeniach i znaczeniu pamięci dla zagrożeń tych unikania?

Historie te pokazują niezwykle i często niedoceniane znaczenie pamięci. Nie tylko jako zbioru osobistych doświadczeń, nie tylko jako poznawczego zaplecza, dzięki któremu radzimy sobie z trudną, nieprzejrystą teraźniejszością. Pamięć w tych opowieściach staje się wartością, osobnym bytem, bez którego niemożliwa jest tożsamość. Zamknięta w przedmiotach i towarzyszących im opowieściach buduje naszą autobiograficzną narrację, naszą historię o „ja”. Ta historia o „ja”, podtrzymywana i rozwijana przez nas w ciągu całego życia, to nasza tożsamość. Zdolność do podtrzymywania pewnej względnie stałej historii o „ja” jest dzisiaj traktowana jako istota naszej tożsamości. Pamięć jest jej warunkiem, podstawą i częścią jednocześnie. Jest więc ważną kategorią zarówno w wymiarze subiektywnym (jako historia o „ja”), egzystencjalnym (jako zbiór sensów, którymi się posługujemy i do których się odwołujemy), jak i społecznym, wspólnotowym (jako katalog norm i wartości, które dzielimy z innymi, które tak jak inni akceptujemy i których zobowiązaliśmy się przestrzegać). Dlatego pamięć stała się ważną kategorią pojęciową prezentowanego tekstu.

Badania nad tytułowym bezpieczeństwem ontologicznym osadzone są w kontekście formułowanych na gruncie socjologicznych, psychologicznych i pedagogicznych teorii dotyczących sposobów konstruowania (pracy nad) własnej tożsamości. Bezpieczeństwo ontologiczne jest jej warunkiem. Jest ono oparte między innymi na: intymnej więzi z drugim człowiekiem, tzw. „podstawowym zaufaniu”, powtarzalnych rytuałach i konwencjach codzienności. Tworzy się podczas relacji społecznych – w rodzinie, szkole, sferze publicznej, na rynku pracy. Buduje je narracja wspólnoty. Pytaniem, na które spróbuję w tym tekście odpowiedzieć, będzie pytanie o to, co uniemożliwia bądź utrudnia nam dzisiaj uzyskanie tego ontologicznego bezpieczeństwa?

Pamięć a orientacja temporalna współczesnego człowieka

Rozważań i analiz związanych z kategorią pojęciową, jaką jest pamięć, nie można prowadzić bez namysłu nad orientacją temporalną, a więc naszym

stosunkiem do czasu. Przeszłość, teraźniejszość i przyszłość to trzy różne porządki czasu, w którym jesteśmy umiejscowieni, w którym żyjemy, myślimy, działamy, planujemy nasze życie. Zawsze, podczas każdego naszego działania, w jakiś sposób odnosimy się do każdego z tych porządków czy też wymiarów czasu. Są one ze sobą zespolone, przenikają się wzajemnie, w codziennym funkcjonowaniu trudno jest je od siebie oddzielić. Jednakże na potrzeby analiz i interpretacji, które pomogą nam zrozumieć znaczenie pamięci dla budowania własnego bezpieczeństwa ontologicznego, warto w sposób akademicki i nieco sztuczny potraktować je odrębnie i tak też spróbować je opisać. Nie wolno jednak ani na chwilę zapomnieć przy tym opisie, iż przeszłość i teraźniejszość są zawsze ze sobą zespolone, jakoś związane.

Orientacja czasowa człowieka to jego percepcja czasu – to sposób, w jaki się on sytuuje wobec przeszłości, teraźniejszości i przyszłości. Psychologowie polscy, wyodrębniając trzy rodzaje orientacji temporalnej (na przeszłość, teraźniejszość i przyszłość), wskazują po pierwsze na jakiś indywidualny rodzaj dominacji którejś z nich, po drugie zaś pokazują jej związek z różnymi typami zachowań, zwłaszcza zachowań ryzykownych. Ich zdaniem dominujący w umysłowej reprezentacji przedział czasu wywiera wpływ na zachowanie człowieka, staje się układem odniesienia w ocenie i przewidywaniu zdarzeń, jest czynnikiem motywującym do podejmowania aktywności i wpływa na postawy życiowe. Zdaniem Nosala i Bajcar (2004) na pełną orientację temporalną składają się: perspektywa czasowa, temporalna organizacja działania, a także wskaźniki dotyczące toku działania (wykorzystanie czasu, poczucie presji czasu). Czas psychologiczny jest to, zdaniem tych autorów, wielowymiarowa struktura przekonań osoby, dotycząca dwóch aspektów: 1) natury podstawowych wymiarów i kategorii stosowanych w opisywaniu czasu; 2) rozpiętości perspektywy temporalnej, czyli jak mocno przeszłość i przyszłość wpływają na teraźniejsze funkcjonowanie jednostki (bez oceny emotywnej). Orientację temporalną definiuje się tu jako globalne reprezentowanie czasu w umyśle (przeszłość, teraźniejszość, przyszłość) oraz struktury czynności ukierunkowanych podmiotu. Jest to osobiste zaangażowanie i koncentracja uwagi na przeszłości, teraźniejszości lub przyszłości wraz z rozpiętością i zorganizowaniem aktywności podmiotu. Podsumowując, orientacja jest raczej wymiarem osobowości, podczas gdy perspektywa temporalna to raczej skoncentrowanie na przeszłości, teraźniejszości czy przyszłości.

Badacze amerykańscy podkreślają także, iż różne znaczenia, jakie ludzie przypisują przeszłości, teraźniejszości i przyszłości wyznaczają ich orientację temporalną, czyli własne, subiektywne ustosunkowanie się do czasu. Tak więc orientacja temporalna to nasz subiektywny stosunek do czasu, to znaczenie, jakie ma dla nas zarówno przeszłość, teraźniejszość, jak i przyszłość. Na podstawie tego kryterium, jakim jest przypisywanie czasowi subiektywnego znaczenia, wyodrębniono (Zimbardo i Boyd, 2009) sześć wymiarów perspektywy temporalnej: przeszłościowo-negatywną, przeszłościowo-pozytywną, teraźniejszą fatalistyczną, teraźniejszą

hedonistyczną i przyszłą Transcendentalną. Wymienieni badacze stworzyli też narzędzie do jej badania – Zimbardo Time Perspective Inventory (ZTPI), które zostało zaadaptowane w wielu krajach i w różnych kulturach. Na podstawie licznych badań przyjęli oni, iż dominacja określonej perspektywy temporalnej występuje nie tylko u poszczególnych osób, ale i całych społeczeństw, stając się ich charakterystycznym wyróżnikiem, odróżniającym je od innych wspólnot czy kultur. Innym kryterium podziału orientacji czasowej jest wyobrażony sposób lokalizacji naszego działania połączony z poznawczymi operacjami, w wyniku których dochodzi do emocjonalnych reakcji na jedną z wyobrażonych sfer czasu.

Kolejne teorie akcentują wyłącznie procesy poznawcze ważne dla tworzenia się indywidualnej orientacji temporalnej i definiują tę kategorię jako dominujący u jednostki sposób myślenia – jako dominację przeszłości, teraźniejszości lub przyszłości w ludzkich myślach. „Obraz perspektyw czasowych uzupełniają badania Zbigniewa Zaleskiego (2005), który opisuje i operacjonalizuje perspektywę przyszłą wraz z walencją emocjonalną. Według Zaleskiego „dla jednych osób przyszłość wypełniona jest celami, które są realizowane i kształtuje podstawę satysfakcji z życia. Dla innych, przyszłość może być reprezentowana jako teren nieznan, który jest nieprzewidywalny, niepewny i niebezpieczny. Zamiast tworzenia pozytywnej nadziei na realizację oczekiwań pojawia się obawa i niepokój. Jak sugerują inne prace Zaleskiego (2002, 2005), lęk przed przyszłymi zdarzeniami jest wymiarem temporalności, który warunkuje działania jednostki” (Zaleski, 2002, 2005).

Badacze wykazali związek między orientacją temporalną a zachowaniami ryzykownymi. Orientacja na teraźniejszość sprzyja takimi zachowaniami jak palenie tytoniu, picie alkoholu i używaniu narkotyków zarówno przez młodzież, jak i dorosłych. Żyjący tu i teraz, skupieni na doraźnych celach, zadaniach, towarzyszących im emocjach, czyli posiadający orientację temporalną skierowaną na teraźniejszość są więc bardziej narażeni na uzależnienia, ryzyko, stres. Natomiast orientacja na przyszłość odgrywa rolę ochronną w stosunku do podejmowania zachowań ryzykownych, choć siła związku jest znacząco mniejsza. Czyli przyszłościowa orientacja temporalna chronić nas może przed takimi zachowaniami i sytuacjami, które nazywamy ryzykownymi. Przykładem takiego ochronnego charakteru orientacji temporalnej nastawionej na przyszłość mogą być obszerne badania Hensona (Chodkiewicz i Nowakowska 2011), którymi objęto 1568 studentów w wieku 18–25 lat. Badania, z zastosowaniem trzech skal z ZTPI (przyszłość, teraźniejszość hedonistyczna i teraźniejszość fatalistyczna), dotyczyły podejmowania zachowań ryzykownych takich jak: picie alkoholu, palenie tytoniu, używanie narkotyków, niebezpieczne zachowania seksualne, a także zachowań prozdrowotnych – używania pasów bezpieczeństwa, aktywności fizycznej, stosowania prezerwatyw i antykoncepcji. Okazało się, że orientacja na przyszłość zmniejsza ilość zachowań ryzykownych dla zdrowia, z wyjątkiem zachowań seksualnych, w odniesieniu do których nie zanotowano istotnych statystycznie zależności.

Inne badania pokazały kolejne związki między naszym działaniem a perspektywą czasową. Pokazują działania regulacyjne czasu. Czas nie jest jedynie rodzajem danych, które służą do porządkowania informacji, ma też znaczenie regulacyjne (Nosal i Bajcar, 2004). Badacze ci rozpatrują czas jako szczególną postać informacji i porządkujących ją modeli umysłowych, które są strukturami poznawczymi, integrującymi różne kategorie pojęciowe, obejmując także wymiary reprezentacji czasu i postawy względem czasu. „W kilku badaniach pokazano, iż perspektywa przyszła wiąże się z wyższym statusem socjoekonomicznym, niskim poszukiwaniem doznań, rzadszym występowaniem zachowań ryzykujących zdrowiem (Shell i Husman, 2001). Ponadto wydaje się być ona istotnym predyktorem zdrowia (Hall i Lindzey 2002). Natomiast perspektywa przeszła negatywna (zgodnie z podejściem zaproponowanym przez Philipa Zimbardo i Johna Boyda) koreluje pozytywnie z wyższym dystresem i wyższą postawą depresyjną. Perspektywa przeszła pozytywna, natomiast wiąże się z niższym dystresem i niższą postawą depresyjną” (Zdybek, 2012, s. 116).

Współczesne badania psychologiczne pokazują także, iż możemy dzisiaj wartościować przeszłość, teraźniejszość i przyszłość. Mówimy wtedy o przeszłości negatywnej, pozytywnej, teraźniejszości hedonistycznej, teraźniejszości fatalistycznej, a także o obiecującej przyszłości.

Negatywna przeszłość to obecne w naszej pamięci frustracje, porażki, traumatyczne doświadczenia. Pozytywna przeszłość oparta jest na dumie, na poczuciu spełnienia, na osiągniętych sukcesach i doświadczeniu przyjemności. Hedonistyczna teraźniejszość to dążenie do przyjemności związanych z każdym działaniem, z każdą sytuacją życiową. Teraźniejszość fatalistyczna oparta jest natomiast na przekonaniu o beznadziejności naszych działań, niemożności realizacji ważnych dla nas celów czy zaspokajania życiowych potrzeb (Sobol-Kwapińska, 2007). Takie wartościujące podejście do naszej orientacji czasowej pozwala, jak sądzę, na wprowadzenie jeszcze jednej normatywnej kategorii. Jest nią zła i dobra pamięć. Jej związek z bezpieczeństwem i (nie)bezpieczeństwem ontologicznym zaprezentuję w kolejnych fragmentach prezentowanego tekstu.

Nową, bardzo obiecującą poznawczo kategorią pojęciową związaną z tą problematyką jest pojęcie współczesnej przeszłości. Akcentuje ono związek między teraźniejszością i przeszłością, wpisując się w obecny w naukach społecznych i humanistyce spór dotyczący dominacji jakiejś orientacji temporalnej nad inną. Z jednej strony akcentuje się dzisiaj prymat teraźniejszości. Pokazuje się jej postmodernistyczne korzenie, nastawienie na hedonizm, natychmiastowość i indywidualizm. Konsumpcjonizm jako dominujący sposób bycia w świecie ma być, zdaniem zwolenników tego stanowiska, odpowiedzialny za uprzywilejowaną pozycję teraźniejszościowej orientacji czasowej. Wysunięta przez Frederica Jamesona (1998) teza o „wiecznej teraźniejszości”, w jakiej żyje współczesny człowiek, oparta była na kilku przesłankach. Należą do nich: przeświadczenie o schizofrenicznym doświadczeniu czasu, polegającym na zagubieniu czasowej

ciągłości i nadreprezentacją czasu teraźniejszego, przyzwolenie na zamierzoną jednorazowość, akceptacja coraz szybszego tempa życia, w którym media obecne są jako sprawca zachowań oraz zbiór czy nośnik pożądanych i akceptowanych wartości. Charakterystyczny dla współczesności nadmiar: informacji, bodźców, przyjemności, gratyfikacji i doświadczeń usuwają przeszłość w niepamięć, czego skutkiem może być zanik poczucia historii oraz akceptacja, a nawet zapotrzebowanie na życie w ciągłej teraźniejszości i zmianie. Także współczesny i bardzo charakterystyczny dla niej wymóg życia w jednoczesności, o którym szerzej pisałam w książce „Walka o uznanie w narracjach” (Nowak-Dziemianowicz, 2016), każe nam z uwagą przyglądać się tezie o dominacji teraźniejszości wśród orientacji temporalnych współczesnego człowieka. Dominacja ta stawia pod znakiem zapytania zarówno naszą przeszłość, jak i niezbędną do jej przechowywania pamięć oraz znaczenie historii zarówno w jednostkowych, jak i zbiorowych, wspólnotowych tożsamościach.

Czy jednak pochodząca z końca XX wieku teza Jamesona o życiu w wiecznej teraźniejszości może być, czy jest adekwatna do współczesności? Czy możemy dzisiaj traktować ją poważnie i na jej podstawie tworzyć opisy naszego świata, naszego w nim funkcjonowania w oparciu o kryterium, jakim jest subiektywnie traktowany i spostrzegany czas? Sądzę, iż należy się tutaj zachować ostrożnie. Z jednej strony niezwykle cenne wydają się sformułowane przez tego Autora dwie charakterystyki postmodernizmu w odniesieniu do czasu: pastisz oraz historyczna amnezja. Pastisz polega na wybiórczym, podporządkowanym wyłącznie własnym, doraźnym potrzebom czy modom traktowaniu historii. Biorę z przeszłości dowolny jej fragment, bezrefleksyjnie ją dekonstruję, bezmyślnie go używam i równie bezmyślnie porzucam. Traktuję przeszłość, historię jak pudełko z zabawkami – otwieram je wtedy, kiedy mam na to ochotę, traktuję jako błahostkę, kolejny kulturowy gadżet. Nie zagłębam się w kontekst, w kulturę, wpisane w nią uzasadnienia dla wybieranych i wykorzystywanych przez siebie fragmentów przeszłości. Amnezja, czyli zapominanie przeszłości polega na utracie zdolności do jej przechowywania, na banalizowaniu znaczenia historii, którą traktuje się jako przeszkodę na drodze nieskrępowanego niczym rozwoju. Amnezja ma więc znaczenie nie tylko symboliczne – nie tylko uwalnia człowieka od wagi i ważności tradycji. Ma ona znaczenie instrumentalne, jest w neoliberalnym świecie użyteczna, gdyż traktując przeszłość, historię oraz wynikającą z niej tradycję jako balast, jako przeszkodę, skazuje niejako człowieka na teraźniejszość wykorzenioną, doraźną, podatną na różne ideologizacje i manipulacje.

Bezpieczeństwo ontologiczne a uznanie

Oparta na pamięci tożsamość potrzebuje podstawy, fundamentu, czegoś, co gwarantuje, że budujący swą biografię człowiek czuje się gdzieś w społeczno-materialnej przestrzeni „u siebie”, „na swoim miejscu”. Poczucie swojskości,

przeciwstawiane najczęściej poczuciu obcości to bardzo ważna, niezbędna wręcz charakterystyka tożsamości. Jego warunkiem jest właśnie bezpieczeństwo ontologiczne. Bezpieczeństwo ontologiczne to przekonanie, że gdzieś wśród innych ludzi jestem u siebie, na swoim miejscu, że mogę się tam zadomowić, mogę zaufać otoczeniu (zarówno w wymiarze materialnym jako miejscu, jak i społecznym jako innym ludziom). Bezpieczeństwo ontologiczne to zgeneralizowane zaufanie do innych ludzi, do miejsc i zdarzeń. To poczucie, że bez groźnego ryzyka możemy realizować własne plany, własne potrzeby i oczekiwania. To także powtarzające się, przechowywane w pamięci rytuały i konwencje codzienności, które poza pamięcią potrzebują materialnych i niematerialnych symboli.

Mam oczywiście świadomość, iż związek między pamięcią a bezpieczeństwem lub (nie)bezpieczeństwem ontologicznym jest niezwykle złożony i skomplikowany. Jednak warto te wzajemne powiązania, a czasem zapętlenia między pamięcią a bezpieczeństwem i (nie)bezpieczeństwem ontologicznym uczynić przedmiotem naukowej refleksji.

Bezpieczeństwo ontologiczne oznacza pewność. Pewność ta ma charakter subiektywny, jest poczuciem indywidualnie, subiektywnie odczuwanym i przeżywanym. Jednakże to właśnie poczucie pewności jest wskazywane jako istota bezpieczeństwa ontologicznego w wielu różnych ujęciach tego zagadnienia. Bezpieczeństwo ontologiczne traktowane jest „jako poczucie pewności podstawowych parametrów określających ludzki świat, jako przeświadczenie o stabilności zasad kształtujących wizerunek dowolnych dziedzin rzeczywistości” (Kowalski, 2014, s.117). Czym są dzisiaj podstawowe parametry określające nasz ludzki świat? Jak wyglądają i czy w ogóle są jeszcze jakieś stabilne zasady kształtujące wizerunek dowolnych (wszystkich) dziedzin naszej rzeczywistości?

Jednym z takich parametrów jest z pewnością uznanie. Traktowana jako warunek konstruowania własnej tożsamości, intersubiektywna relacja z drugim człowiekiem, przypisująca mu: wartość, autonomię moralną oraz społeczną użyteczność to właśnie relacja uznania. Brak uznania, deficyt uznania lub jego odmowa jest z jednej strony impulsem do walki, do zmiany społecznej, z drugiej zaś strony może być przyczyną społecznego konfliktu, indywidualnego cierpienia, wycofania, depresji. Jeśli zgodzimy się, iż uznanie jako właściwość interakcji między mną a drugim człowiekiem jest jednym z parametrów określających nasz ludzki świat, to zrozumiemy, iż jego odmowa jest pozbawieniem nas tego parametru. Co dzieje się z nami w świecie pozbawionym podstawowych parametrów, które gwarantują nam bezpieczeństwo ontologiczne? Pojawia się egzystencjalny lęk, poczucie zagrożenia, pojawia się doświadczenie pogardy. Czy można żyć, doświadczając pogardy? Czy można zgodzić się na odmowę uznania? Co dzieje się wówczas, kiedy nasze relacje z innymi zamiast uznania dostarczają nam doświadczenie pogardy? I jakie znaczenie w tym procesie odgrywa pamięć?

Znakomitym przykładem relacji opartych na odmowie uznania są doświadczenia ofiar seksualnej przemocy. Opisałam je w książce pt: Walka o uznanie

w narracjach. Jednostka i wspólnota w procesie poszukiwania tożsamości” (Nowak-Dziemianowicz, 2016). Doświadczenie pogardy, które zawsze jest następstwem odmowy uznania w tym przypadku oparte jest zawsze na złej pamięci. Orientacja na przeszłość jako podstawowe dla jednostki usytuowanie w czasie aktualizuje złą pamięć, która więzi ją w traumatycznych doświadczeniach. Zła pamięć dotyczy przede wszystkim obrazu samego siebie w relacji do sprawcy. Ofiary przemocy seksualnej nie są w stanie zaakceptować siebie. Niezdolność do samoakceptacji zbudowana na poczuciu wstydu i winy za nie swoje czyny (których źródłem jest stosowana wobec nich przemoc) jest jednym z najbardziej widocznych, biograficznych, towarzyszących często przez całe życie doświadczeń. Doświadczenia te oparte są na nieredukowalnej pamięci.

„Gładko wygolony starszy pan prowadzi za rękę dziewczynkę (...) Idylliczny film o kochającym dziadku i grzecznej wnusi, ale niech was to nie zmyli, bo na końcu dziadek pożera wnusię razem z drapiącą, brzydką sukienką. Pożera ją oczami i szorstkimi palcami, a jeszcze później czymś bardziej bolesnym, choć gładkim i na ogół ukrytym. Dziewczynka jednego już się nauczyła: kiedy próbuje komuś powiedzieć (w tych niewielu specjalnych słowach jakie zna), zawsze dowiaduje się, że jest Małą Wstręciuchą. Tak powiedziała babcia, tak powiedziała mama. Małą Wstręciuchę kocha się mniej – tego też nauczyła się dziewczynka” (Narracja Mała Wstręciucha puka do drzwi) (Nowakowska, 2002, s. 10–11).

Stałym elementem obrazu samej siebie jest w narracjach ofiar przemocy osoba sprawcy. Opowiadające swą historię kobiety nie potrafią oddzielić własnego obrazu od obrazu sprawcy. Poprzez doznane cierpienie stają się jednością w bólu, w przerażeniu, w poczuciu winy i wstydu. Biorą w ten sposób na siebie część odpowiedzialności za to, co robi im inny, bliski z założenia człowiek (sprawcami molestowania seksualnego są najczęściej najbliżsi członkowie rodziny). Ta współodpowiedzialność jeszcze bardziej je obciąża, utrudnia zarówno zrozumienie tego, jaką krzywdę wyrządził im inny człowiek, jak i uwolnienie się od tej krzywdy. Wydaje się, iż w nasze zachowania seksualne wpisane są takie wzorce i normy kulturowe, które wskazują zawsze na ich relacyjny, współzależny charakter – może to właśnie tłumaczy ten problem. Wzięcie na siebie części odpowiedzialności za doświadczenie pogardy znacznie utrudnia podjęcie pracy nad uwolnieniem się od jej skutków. Skoro sama jestem sobie winna, jak mam się uwolnić od sprawcy? Jak mam się uwolnić od samej siebie? O takim dylemacie, stającym się udziałem ofiar molestowania seksualnego mówią narratorki wtedy, kiedy budują obraz sprawcy oraz swojej, często ambiwalentnej z nim relacji. Tak o tym mówią:

„Jak powiedziałam, nie widziałyśmy z siostrą niczego nienormalnego w panujących w naszym domu zwyczajach. Dla nas było oczywiste, że dziewczynki są myte przez ojca w specjalny sposób, mający im zapewnić właściwy rozwój

(jako przyszłym kobietom). Temu samemu celowi służyły sobotnie ćwiczenia. W każdą sobotę on przychodził do naszego pokoiku i kładł się między nami, po czym tłumaczył na co ma ochotę. W inne dni wpadał tylko na chwilę, ale miewał wtedy gorszy nastrój i sprawiał nam ból. Nie sądziłyśmy, że jest w tym coś dziwnego albo złego, nie rozmawiałyśmy o tym. Było to po prostu mniej lub bardziej nieprzyjemne, zwłaszcza jeśli coś nam się nie udawało albo robiłyśmy niezgodnie ze wskazówkami” (Narracja Zofii) (Nowakowska, 2002, s. 21).

„Dzieciństwo upływało mi w półmroku. W półmroku czaiły się zjawy, potwory i tato. Byłam jego ukochaną córeczką. Bez żadnych wątpliwości. Dwóch moich braci miało często do czynienia z ciężką ręką taty, mama wciąż obnosiła po domu siniaki, ale ja byłam małą księżniczką. Mama i bracia często potrzebowali mojej pomocy. Tato dużo pił i bywał całkiem nieobliczalny, ale kiedy podchodziłam do niego ślicznie się uśmiechając, cały jego gniew się ulatniał: mama i bracia byli bezpieczni (...) Tata zawsze się wzruszał, kiedy mnie widział. Brał mnie na kolana i głaskał. Byłam dumna z tego, że potrafię obronić mamę i braci, ale niepokoiły mnie te dziwne głaskania. W miejsca, które do tej pory nie były przez nikogo dotykane. Nie umiałam wtedy nazwać swoich uczuć, ale próbowałam się jakoś bronić, wykręcać. Przez pewien czas miałam spokój, bo tatę po raz kolejny złapano na kradzieży i tym razem poszedł do więzienia. Odpoczywaliśmy od niego i z tego co wiem, ja jedna za nim tęskniłam. W dzień moich trzynastych urodzin tato długo nie nadchodził. Przeczynałam, że szykuje mi jakąś niespodziankę – lubił dawać mi prezenty. Jako jedyna w naszej rodzinie dostawałam urodzinowe i imieninowe podarunki. Tato powiesił się w trakcie pijackiej imprezy w pracy. Na pogrzebie tylko ja płakałam” (Narracja Aleksandry) (Nowakowska, 2002, s. 31–32).

Te fragmenty narracji kobiet – ofiar molestowania seksualnego pokazują ich swoisty związek z osobą sprawcy. Od udawania, że nic złego się nie dzieje (wyparcie i zaprzeczenie) poprzez nadawanie takim zachowaniom atrybutów normalności, aż do będącej dodatkowym źródłem wstydu i poczucia winy tęsknoty za sprawcą, kobiety te są w traumatyczny sposób połączone ze sprawcami.

Dlatego, jak sądzę, doświadczenie pogardy jako to, czego spodziewają się, czego doświadczają od innych ludzi, jest na stałe wpisane w ich biografię. Pogarda jako rezultat odmowy uznania zbudowana jest na relacji z drugim człowiekiem – ma zawsze charakter intersubiektywny. Niemożność oddzielenia się od sprawcy zarówno ta realna, przeżyta w dzieciństwie, zbudowana na bezradności wobec tego, czego kobiety doświadczały, jak i ta symboliczna, polegająca na uwięzieniu na zawsze w tym przeżytym w dzieciństwie doświadczeniu, to kolejna jego cecha konstytutywna. Ambiwalencja w stosunku do sprawcy, współodpowiedzialność za przeżyte cierpienie, poczucie wstydu i winy za to, co z powodu innych ludzi stało się udziałem kobiet – ofiar molestowania seksualnego, to podstawy doświadczenia

odmowy uznania, to podstawy będącej jego konsekwencją pogardy” (Nowak-Dziemianowicz, 2016, s. 282–284).

Pamięć tego doświadczenia ma tutaj ogromne znaczenie dla (nie)bezpieczeństwa ontologicznego. Nie pozwala zapomnieć, nie pozwala uwolnić się od przeszłości, trwale pozbawia poczucia własnej wartości. Pamięć blokuje możliwość rozwoju, pracy nad własną tożsamością. To „zła pamięć”. Jest ona oparta na przeżytych w dzieciństwie doświadczeniach molestowania seksualnego, które staje się dla osób nim dotkniętych trwałym, bolesnym doświadczeniem biograficznym. Tak o tym doświadczeniu i związanych z nim konsekwencjach mówią:

„Chciałam uciec przed wspomnieniem, z którym, tak sądziłam, nic mnie już nie łączy. Nienawistna pamięć dogoniła mnie i wywołała lodowaty, śmierdzący pot na całym ciele. Tak musi śmierdzieć zwierzyna zaszczuta na śmierć” (Narracja Marty) (Nowakowska, 2002, s. 114).

Kobiety, które boleśnie skrzywdzono, same krzywdzą się nadal. Myśląc o sobie degradują się, czują się podrzędne, gorsze, niewiele warte. To, że przemoc seksualna odbiera tym kobietom poczucie własnej godności, poczucie człowieczeństwa, jest według mnie bezpośrednią konsekwencją złej pamięci, o której wcześniej pisałam. Stały się one ofiarami działań innych ludzi, a jednak w tej złej pamięci o przeszłym wydarzeniu przechowują przekonanie o jakimś rodzaju współodpowiedzialności za to, co się niegdyś stało. W jakiś sposób dostrzegają własne sprawstwo. Myślę, iż wpływ na to subiektywne poczucie sprawstwa ma także sposób, w jaki reagowali najbliżsi na informację o tym przeżyciu oraz o jego przyczynach. Taką postacią, która się w tym kontekście pojawia we wszystkich przytoczonych narracjach, jest postać matki. Matki, która nie mogła nie wiedzieć, nie mogła nie widzieć. Matka, która w naszej kulturze jest archetypem miłości, bezpieczeństwa i zaufania, w tym przypadku zawiodła. Nie była zbyt uważa – wtedy naprawdę nie wiedziała lub nie była zbyt odważna – wtedy wiedziała, ale dla trwałości swojego związku z mężczyzną-prześladowcą milczała. W tym przypadku zła pamięć, która towarzyszy Narratorce, dotyczy tego kulturowego, odpowiedzialnego za nasze ontologiczne bezpieczeństwo archetypu. Matka, która broni, matka, która kocha, matka, której można bezwarunkowo ufać, zamienia się w pamięci tych kobiet w świadka lub współuczestnika wydarzeń związanych z przemocą, z doświadczeniem odmowy uznania, prowadzącym do pogardy.

Kolejnym problemem związanym z prowadzącą do uczucia pogardy wobec siebie odmową uznania jest problem samotności. Skrzywdzone przez najbliższego mężczyznę, opuszczone emocjonalnie przez najbliższą kobietę narratorki czuły się osamotnione, pozbawione jakiegokolwiek wsparcia. Samotność ofiar przemocy seksualnej jest kolejnym, niezasłużonym, niesprawiedliwie im przypisanym doświadczeniem. Ta samotność także opiera się na złej pamięci – na pamięci

przeszłych, traumatycznych zdarzeń. Gdyby umiały o nich zapomnieć, gdyby umiały zamknąć ten rozdział, może byłyby gotowe do budowania nowych, dojrzałych relacji z innymi ludźmi? Większość koncepcji zajmujących się pracą nad traumą wskazuje na znaczenie obecności innych osób w procesie radzenia sobie z nią oraz jej następstwami. W sytuacji narratorek ta możliwość jest całkowicie zablokowana, jest praktycznie niedostępna. Tak o tym mówią:

„Czułam się strasznie samotna i zagubiona, uciekałam w książki, przynosiłam coraz lepsze stopnie” (Narracja Marioli) (Nowakowska, 2002, s. 69).

„Mam na imię Żaneta, ale nikt tak do mnie nie mówi. Zresztą, kto ma mówić? Źle się czuję z ludźmi, wolę samotność. Telefon zlikwidowałam, bo i tak nikt do mnie nie dzwoni. Zawsze unikałam ludzi, nie miałam koleżanek, chłopaka” (Narracja „Żaby”) (Nowakowska, 2002, s. 77–78).

Samotne z wyboru. Samotne ze wstydu, poczucia winy. Z zawstydzającego wstydu, który musi być jeszcze większą, potężniejszą tego uczucia odmianą. Samotne ofiary, które czują się jak sprawcy. Dzieci molestowane seksualnie. Dzieci żyjące z poczuciem winy, że na to pozwoliły, że nie umiały się bronić, że w tym uczestniczyły. Dzieci, które wybierały czasem taką strategię radzenia sobie z problemem, która polega na jego wyparciu i zaprzeczeniu. Wtedy nie trzeba się mierzyć z czymś, co nas przerasta, nie trzeba konfrontować się z zachowaniem drugiego, bliskiego przecież człowieka, które nas krzywdzi i jest dla nas niepojęte. Ale to zaprzeczenie, wyparcie problemu (pisze o tym mechanizmie terapeutka ofiar i sprawców przemocy, Dorota Dyjakon) staje się źródłem nowego problemu. Pojawia się wstyd i poczucie winy spowodowane biernością wobec tych traumatycznych przeżyć z dzieciństwa. Jest to także reakcja na wyparcie, na zaprzeczenie, które były funkcjonalne, skuteczne dla przetrwania sytuacji, w jakiej się te molestowane seksualnie dzieci znalazły, jednakże prowadziły do bierności, do udawania, że nic złego się nie dzieje.

Wszystkie narracje kobiet zawarte w książce Nowakowskiej „Przeklęte”, interpretowane przeze mnie w książce „Walka o uznanie w narracjach” (2016) pokazują, że doświadczenie wykorzystywania seksualnego w dzieciństwie jest doświadczeniem nieredukowalnym, doświadczeniem tożsamościowym na stałe wpisanym w biografię ofiar. Często to ono właśnie, mimo podejmowanych prób i starań o powrót do „normalności”, staje się kluczowym doświadczeniem tożsamościowym, takim, do którego odnosimy się zawsze, które decyduje o naszych wyborach, decyzjach, działaniach. Blokuje emocje, blokuje rozwój zachowań społecznych, staje się przeszkodą w projektowaniu własnego życia. Jakże dramatycznie brzmi w tym kontekście pytanie jednej z Narratorek o to, jaką może być ona w przyszłości matką. To pytanie wskazuje też na ciągły, w temporalnym rozumieniu, charakter tego doświadczenia. Wykorzystywane seksualnie dzieci nigdy nie zapomną tego doświadczenia – będą musiały z nim żyć. W zapomnieniu

nie pomaga nawet konfrontacja ze sprawcą. Tak o spotkaniu z nim po latach pisze jedna z Narratorek:

„Nawet jej nie poznał, więc nagle zrozumiała, że tamtego mężczyzny, pozeracza małych dziewczynek już nie ma. To ona, w swoich wspomnieniach i snach wskrzesza go (nie chcąc tego wcale), karmi go swoją pamięcią i cierpieniem. Zawstydzającym wstydem, zaczynającym się falą gorącego swędzenia w głębi, w okolicach pępka. Patrząc na pomarszczonego starca o wyblakłych, poznanych kataraktą oczach (starcy miewają takie niewinne, załzawione oczy), na bezsilne dłonie, te precyzyjne niegdyś narzędzia tortur, Emilia zapłakała. Nad nim, nad sobą, nad czterdziestoma latami swojego życia, nad wstrętem, przed którym uciekła w ramiona pierwszego lepszego (byle się skryć). Zrozumiała też wtedy, jak przeszłość wplata się w teraźniejszość, tasiemcowaty upiór krzywd wychylający się z każdego fragmentu rzeczywistości. Przeszłość, która nie przeszła. Teraźniejszość, której nie można przeżyć teraz. Przyszłość, dla której nie ma miejsca na tym wysypisku wspomnień, więc nie nadchodzi, choć jest wyczekiwana” (Narracja Mała Wstręciucha puka do drzwi) (Nowakowska, 2002, s. 12–13).

Zła i dobra pamięć a bezpieczeństwo ontologiczne

Powyższe narracje, ich opis oraz interpretacja pokazują, iż możemy mieć w życiu do czynienia ze złą pamięcią, która powoduje nasze zamknięcie w przeszłości, rzutuje na teraźniejszość i blokuje przyszłość. (Nie)bezpieczeństwo ontologiczne jest wtedy następstwem zarówno doświadczenia z przeszłości związanego z odmową uznania jak i z pamięcią o nim, pamięcią nieredukowalną, towarzyszącą nam przez całe życie. Przeżyte, zawarte w naszej biografii traumatyczne doświadczenia dzięki pamięci właśnie są w niej stale obecne, nie pozwalają na żaden nowy początek, na zmianę. Tkwimy uwięzieni w przeszłym, krytycznym doświadczeniu. Tkwimy w nim dzięki złej pamięci właśnie. Dopiero jakiś rodzaj uwolnienia się od niej pozwala na redefinicję naszej tożsamości, gwarantuje rozwój, budowanie siebie od nowa.

Obok tej „złej pamięci” istnieje „dobra pamięć”. To na przykład pamięć dzieci-wychowanków domów dziecka, które zapytane o swoją rodzinę zawsze opowiadają idealizowane historie: o mamie, która przyjdzie, o świętach, które spędzą razem, o wakacjach, na które czekają. Te niemające nic wspólnego z rzeczywistością historie pełnią rolę mechanizmów obronnych, pomagają przetrwać, są lekarstwem leczącym cierpienie. Samotne, odrzucone, pozbawione miłości rodzicielskiej dzieci dzięki tej dobrej pamięci radzą sobie z trudną, raniącą rzeczywistością. Dobra pamięć to także przechowywane wspomnienia, dzięki którym starsi ludzie, którzy zakończyli już aktywny zawodowo etap swojego życia mogą przenosić się w czasy, kiedy czynni zawodowo odnosili sukcesy, pokonywali

przeszkody, rozwiązywali problemy. Dzięki pamięci wracamy do czasów, które były dla nas ważne, były dla nas źródłem satysfakcji. Ta dobra pamięć pozwala radzić sobie z przemijaniem, jest lekarstwem na nostalgię, nawet na samotność. Dobra pamięć to źródło i warunek bezpieczeństwa ontologicznego, to nasz egzystencjalny kapitał.

Nie ma wśród nas osób, które mają tylko tę dobrą pamięć. W naszych osobistych archiwach przechowujemy i tę dobra i tę złą. To ona nas konstytuuje, to ona sprawia, że jesteśmy sobą. Jednak przewaga pamięci dobrej nad złą, tak jak zdolność do patrzenia w przyszłość, a nie tylko koncentracja na teraźniejszości czyni nasze życie szczęśliwszym, nastawionym na rozwój, na samorealizację.

Wiemy o tym dobrze. Dlatego tak ważne są dla nas składające się na archeologię naszej pamięci przedmioty – pamiątki i symbole naszych doświadczeń, które opisałam na wstępie prezentowanego tekstu.

Bibliografia

1. Chodkiewicz, J., Nowakowska, K. (2011). Preferowana orientacja temporalna a przebieg leczenia odwykowego osób uzależnionych od alkoholu, *Psychiatria Polska, tom XLV, nr 2*.
2. Hall, C. S., Lindzey, G. (2002). *Teorie osobowości*, Warszawa: PWN.
3. Jameson, F. (1998). Postmodernizm i społeczeństwo konsumpcyjne, przeł. Przemysław Czapliński. W: R. Nycz (red.), *Postmodernizm. Antologia przekładów* (s. 190–213). Kraków: Wydawnictwo Baran i Suszczyński.
4. Kowalski, A. P. (2014). *Antropologia zamierzonych znaczeń*. Toruń: Chronos/Anthropos, Polskie Towarzystwo Historyczne.
5. Nowak-Dziemianowicz, M. (2016). *Walka o uznanie w narracjach. Jednostka i wspólnota w procesie poszukiwania tożsamości*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.
6. Nowakowska, A.M. (2002). *Przekłète*, Warszawa: Wydawnictwo Zwierciadło.
7. Nosal, Cz., Bajcar, B. (2004). *Czas psychologiczny: wymiary, struktura, konsekwencje*. Warszawa: Instytut Psychologii PAN.
8. Shell, D.F., Husman, J. (2001). The multivariate dimensionality of personal control and future time perspective beliefs in achievement and self-regulation. *Contemporary Educational Psychology, Vol. 26, Issue 4*.
9. Sobol-Kwapińska, M. (2007). *Żyć chwilą? Postawy wobec czasu a poczucie szczęścia*. Lublin: KUL.
10. Zaleski, Z. (2002). Future horizon: A challenging concept for psychology. W: J. Trempała, L.-E. Malmberg (red.), *Adolescents' future-orientation: Theory and research*, Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH.
11. Zaleski, Z. (2005). Future Orientation and Anxiety. W: A. Strathman, J. Joireman (red.), *Understanding Behaviour in the Context of Time, Theory, Research and Application* (s. 125–141). Mahwah, New York: Lawrence Erlbaum Associates.
12. Zdybek, P. (2012). Rola orientacji temporalnej na teraźniejszość w wyjaśnianiu preferowanej strategii seksualnej, *Acta Universitatis Lodzensis, Folia Psychologica, nr 16*.
13. Zimbardo, P., Boyd, J. (2009). *Paradoks czasu*. Warszawa: PWN.

Memory and time and the ontological in(security) of modern man

Keywords: archeology of memory, temporal orientation, ontological danger, good/bad memory, recognition.

Summary: The key category of the text is memory. The ability to sustain relatively constant story about “I” is treated nowadays as the essence of our identity. Memory is its condition, the basis and the part of it at the same time. The text focuses on the consideration on the category of memory, combining it with thinking over temporal orientation (our attitude to time), and also with consideration on the role that memory plays in the process of building a sense of ontological security in the modern world.

Dane do korespondencji:

Prof. dr hab. Mirosława Nowak-Dziemianowicz

Uniwersytet Opolski

Instytut Nauk Pedagogicznych

mirka.dziemianowicz@poczta.fm

Ewa Przybylska

ORCID 0000-0001-6688-8549

BADANIA NAD EDUKACJĄ POZAFORMALNĄ DOROSŁYCH W RFN, ZE SZCZEGÓLNYM UWZGLĘDNIENIEM ANALIZY PROGRAMÓW INSTYTUCJI EDUKACJI DOROSŁYCH

Słowa kluczowe: badania nad edukacją, edukacja dorosłych, edukacja pozaformalna, instytucje edukacji dorosłych, analiza programów.

Streszczenie: Artykuł przedstawia kierunki badań nad obszarem edukacji pozaformalnej dorosłych prowadzonych w Republice Federalnej Niemiec. Jej popularność jako obszaru badawczego nie maleje od lat 70. ubiegłego wieku mimo wyraźnego wzrostu zainteresowania badaczy fenomenem uczenia się poza instytucjami, w środowiskach ludzkiego życia i pracy. W obszarze niemieckich badań nad pozaformalną edukacją dorosłych można wyróżnić kilka odrębnych nurtów: badania nad procesami nauczania–uczenia się w instytucjach, nad kursami, badania nad funkcjonowaniem instytucji i organizacji, nad profesją edukatora dorosłych i programami oraz badania nad adresatami, uczestnikami i grupami docelowymi ofert edukacyjnych. Autorka artykułu skupia uwagę przede wszystkim na badaniach nad programami instytucji edukacyjnych, ponieważ ten obszar badań nie zajmuje w polskiej edukacji dorosłych ważnego miejsca.

Pedagogiczne kontestacje instytucji edukacyjnych

Edukacja pozaformalna tworzy tradycyjną przestrzeń procesów nauczania – uczenia się dorosłych. Jest lub może być edukacją towarzyszącą człowiekowi przez całe życie, bo przecież ofertę adresuje do wszystkich populacji wiekowych. W przypadku ludzi dorosłych, którzy zakończyli naukę w formalnym systemie edukacji, udział w kursach, szkoleniach czy krótkich formach upowszechniania wiedzy, jak choćby wykładach czy pogadankach, stanowi częstokroć jedyną okazję do spotkania z profesjonalistami dysponującymi *know-how* w danej dziedzinie. Tymczasem edukacja formalna i pozaformalna popadły w Polsce w niełaskę. Elżbieta Sarnowska-Temierusz (2006, s. 14) wyraża pogląd, iż: „Problem istoty i celów edukacji zepchnięto w cień, przesłaniając go prawem człowieka do siedzenia w ławce szkolnej tak długo, jak zechce, albo jak długo da się go w niej utrzymać. Zinstytucjonalizowana edukacja stała się w dużej mierze wypełniaczem czasu, a nie trudną z natury rzeczą drogą własnego rozwoju”. Lech Witkowski (2009,

s. 106) zauważa, że kursy, szkolenia i inne formy kształcenia instytucjonalnego wyposażają „w sprawność banalnego nawyku schematycznych, bezrefleksyjnych działań (...) Wyobraźmy sobie szkolenia i kursy przysposobienia, po których ludzie wychodzą bardziej wrażliwymi i etycznie dojrzałymi, i filozoficznie czytelnymi, jednym słowem bardziej ludzcy”. O „niewydolności instytucji oświatowych, ich nieadekwatności strukturalnej do zmian kontekstu społecznego i stanu świadomości podmiotów publicznych” pisze Zbigniew Kwieciński (2000, s. 8). Pedagog wskazuje również na „opóźnienie edukacji wobec zmian”: „Wszystkie struktury: organiczne, regulacyjne, sterujące i innowacyjne są dysfunkcjonalne i spóźnione wobec potrzeb i oczekiwań oraz wobec wymagań współczesnej i nowoczesnej nauki o edukacji. Są prawdopodobnie zaporą zmiany społecznej. Dostrzeżenie tego przez reformatorów systemu politycznego może uruchomić działania zmieniające i odwracające ten stan rzeczy w kierunku zaangażowania oświaty we własną transformację oraz w rozwojowe zmiany w sferze publicznej” (Kwieciński, 2011, s. 211). Zresztą krytyka instytucjonalnych form kształcenia odbija się głośnym echem także poza naszymi granicami. Zasadniczo instytucjom zarzuca się skostniałe struktury, nieadekwatność ofert do potrzeb uczących się osób, wyobcowanie z realiów ludzkiego życia i opór przeciwko nowym ideom i koncepcjom, które raz po raz artykułuje polityka oświatowa. Z drugiej strony pojawiają się argumenty za instytucjonalnymi formami kształcenia. Ich orędownicy wskazują na szereg niezastąpionych funkcji instytucji oświatowych: zapewniają systematyczną i wysokojakościową edukację, wychodzą naprzeciw zainteresowaniom i potrzebom edukacyjnym mieszkańców miast i wsi, wnoszą poza tym cenny wkład w ciągły rozwój wiedzy i koncepcji pedagogicznych (Nuissl, 2010, s. 339).

Pozaformalna edukacja dorosłych jako obszar badań empirycznych w Niemczech

Przegląd współczesnych niemieckich opracowań naukowych przekonuje o tym, że andragodzy poświęcają wiele uwagi aspektom instytucjonalnym edukacji dorosłych, programom pedagogicznym, strukturze uczestników edukacji (badania nad uczestnikami i adresatami ofert), profesjonalizacji kadry pedagogicznej oraz kwestiom współpracy różnorodnych oferentów z otoczeniem społecznym lub, co raz częściej, relacjom pomiędzy wiedzą i umiejętnościami zdobywanymi w kontekstach instytucjonalnych a kompetencjami rozwijanymi w ludzkich światach życia i pracy. Birte Egloff i Jochen Kade (2004, s. 138) reasumują: „W badaniach nad edukacją dorosłych i edukacją ustawiczną można wyróżnić obszar badań nad nauczaniem, uczeniem się i kursami, badania nad instytucjami i organizacjami, nad profesją i programami oraz badania nad adresatami, uczestnikami i grupami docelowymi”. Poniżej zostaną naszkicowane, w dużym skrócie, obszary badań nad infrastrukturą instytucji i organizacji edukacji dorosłych, nad uczestnictwem osób dorosłych w ofertach edukacji dorosłych oraz profesjonalizacją kadry pracującej z osobami dorosłymi.

Badania nad infrastrukturą instytucji i organizacji edukacji dorosłych stanowią tradycyjny obszar refleksji andragogicznej. „Rozwój uczenia się i edukacji dorosłych jest nie do pomyślenia bez procesów instytucjonalizacji i organizacji” – konstatują Karin Dollhausen i Josef Schrader (2015, s. 175), podkreślając, że do połowy lat 20. ubiegłego wieku procesy te inicjowane były przez poszczególne ruchy społeczne, instytucje czy organizacje (np. ruch robotniczy, kościoły, przedsiębiorstwa) dążące do realizacji partykularnych celów. Dopiero w drugiej połowie XX stulecia pojawiły się pierwsze koncepcje systematycznej organizacji pracy oświatowej z osobami dorosłymi w kontekstach instytucjonalnych, wspartej naukowymi argumentami. Towarzyszył im sprzyjający klimat polityczny, nagłaśniający dyskurs o odpowiedzialności podmiotów publicznych za edukację dorosłego społeczeństwa, tu zwłaszcza o roli samorządów terytorialnych, które – na mocy ustaw krajowych – zobligowano (w różnym stopniu w poszczególnych krajach związkowych) do zapewnienia wszystkim zainteresowanym dorosłym obywatelom dostępu do ofert edukacyjnych. Intencje polityczne zaowocowały m.in. włączeniem uniwersytetów powszechnych (*Volkshochschulen*) do struktur gminnych, a w następstwie obarczeniem samorządów terytorialnych (np. gmina, powiat) odpowiedzialnością za ich funkcjonowanie. Począwszy od lat 80. XX wieku, wraz z redukcją środków budżetowych na edukację dorosłych, rozwinęły się w nauce nowe dyskursy dotyczące „edukacji dorosłych jako sektora usług” (Schlutz, 1997) oraz zagadnień związanych z zarządzaniem oświatą w kontekście wymogu zwiększania efektywności usług edukacyjnych w obliczu niższych inwestycji (Tietgens, 1995; Bastian, 2002), w tym także wprowadzania do sektora edukacji dorosłych systemów zarządzania jakością, monitoringu i ewaluacji (Harz, Meisel, 2004; Schöll, 2005). Niemieccy badacze zajmowali w tym dyskursie zróżnicowane stanowiska. Jedni upatrywali zagrożeń w procesach modernizacyjnych, zmierzających do wprowadzenia w systemie edukacji dorosłych reguł znanych i sprawdzonych w sektorze gospodarki (Harney, 2002; za: Dollhausen, Schrader, 2015); inni pokładali w nich nadzieję na rozwój wysokiej jakości oferty edukacyjnej (Ehse, Zech, 1999; za: Dollhausen, Schrader, 2015).

Od lat 90. ubiegłego wieku wyraźnie zaznacza się w niemieckim dyskursie naukowym refleksja na temat konieczności wypracowania solidnych podstaw teoretycznych dla badań nad instytucjami edukacji dorosłych, inspirowana głównie przez teorię systemów Niklasa Luhmanna (2012). Niemniej także w tej kwestii stanowiska badaczy są podzielone (Dollhausen, Schrader, 2015). Podczas gdy jedni optują za przyjęciem perspektywy balansującej między organizacyjno-strukturalnymi, ekonomicznymi i pedagogicznymi aspektami zarządzania edukacją dorosłych (Ehse, Zech, 1999), inni naukowcy akcentują zasadność uwzględnienia w podejściu badawczym ogólnej funkcji edukacji dorosłych, sugerując koncentrację na „wiedzy kontekstualnej” i „świadomości relacyjności” pracowników pedagogicznych instytucji edukacji dorosłych (Schäffter, 2003). Jeszcze inni badacze wypowiadają się za „programem pedagogicznym” jako najważniejszym, nadrzędnym medium sterującym instytucją edukacji dorosłych (Kuper, 2004).

Dollhausen i Schrader (2015) konstatują, iż teoria systemów, choć stale obecna w refleksji naukowej, nie pełni jednak pierwszoplanowej roli w badaniach nad znaczeniem i funkcją organizacji i instytucji w systemie edukacji ustawicznej. Coraz większe grono zwolenników zyskuje natomiast neoinstytucjonalizm¹ kierujący się zasadą racjonalności. Zdaniem autorów, otwiera on przed badaczami szerokie możliwości zarówno analiz zachowań jednostek w ich bliskim otoczeniu społecznym, w tym w instytucjach wspomagających procesy dostosowania się członków społeczności do wymogów świata zewnętrznego, jak i rozpoznania, na ile rozwój instytucji edukacji dorosłych następuje autonomicznie, w jakim zaś stopniu jest determinowany przez działanie innych instytucji społecznych.

Badania nad uczestnictwem w edukacji dorosłych, czyli studia nad adresatami, uczestnikami i grupami docelowymi edukacji dorosłych² zajmują ważne miejsce w niemieckiej myśli andragogicznej. Dotyczą one człowieka dorosłego, jego zainteresowań, oczekiwań, motywów i barier utrudniających bądź uniemożliwiających uczestnictwo w edukacji. Zresztą pierwsze statystyki dotyczące uczestników ofert edukacji dorosłych pochodzą z końca XIX wieku; w pierwszych dekadach XX wieku – wraz z rozwojem instytucjonalnych form edukacji dorosłych – podjęto nowatorskie próby opisu uczestników ofert w oparciu o ich cechy demograficzne oraz szerszy „profil społeczny” (Rademacher, 1932; za: v. Hippel, Tippelt, Gebrande, 2018). W perspektywie instytucjonalnej badania nad uczestnikami ofert edukacyjnych generują wiedzę pozwalającą na rozpoznanie zapotrzebowania na edukację w regionach i przygotowanie ofert edukacyjnych adekwatnych do oczekiwań społecznych; dostarczają ponadto organizatorom edukacji dorosłych informacji niezbędnych do prowadzenia marketingu, perspektywicznego planowania oferty i konstruowania programów edukacyjnych (v. Hippel i in., 2018). Warto odnotować, że na przestrzeni ostatnich dwóch dekad koncepcje badań nad aspektami instytucjonalnymi uległy zróżnicowaniu. Wzrosło przede wszystkim zainteresowanie badaczy grupami docelowymi edukacji dorosłych, którzy przyglądają się im przez pryzmat

¹ W odróżnieniu od instytucjonalizmu, neoinstytucjonalizm zakłada, że instytucje są dynamiczne i zmienne. Znajdują się w permanentnym procesie rozwoju, nie powodując spowolnienia tempa zmian; są zatem w swoim działaniu racjonalne.

² Adresatami ofert są osoby, o które winna zabiegać edukacja dorosłych. Jeśli charakteryzują się wspólnymi cechami społeczno-strukturalnymi, mowa jest o grupie docelowej; uczestnicy to osoby, które biorą udział w kursie (Faustich, Zeuner, 1999). Pojęcie „grupy docelowej” budzi w nauce kontrowersje, ponieważ trudno jest uchwycić, „w jaki sposób konglomeraty osób konstituują się jako grupa” (Faustich, Zeuner, 1999, s. 108). Grupy docelowe nie są w aktualnej debacie o edukacji dorosłych postrzegane jako zbiorowości osób dotkniętych określonym deficytem lub znajdujące się w specyficznej sytuacji życiowej, jak miało to miejsce w ubiegłych dziesięcioleciach (np. osoby o niskich kwalifikacjach zawodowych, osoby bezrobotne, młodzież z rodzin patologicznych, matki samotnie wychowujące dziecko/dzieci itd.). Są to dziś stosunkowo homogeniczne grupy osób mających wspólne zainteresowania: np. chcą nauczyć się technik rysunkowych lub opanować język obcy.

czynników socjodemograficznych (Huntemann, Reichert, 2017), biografii (badania biograficzne) (Nittel, Marotzki, 1997; Seitter, 1999; Herzberg, 2004), specyfiki środowiskowej (światy życia) (Vester, Oertzen, Geiling, Hermann, Müller, 1993; Barz, Tippelt, 2004) lub – coraz częściej też – pod kątem poziomu posiadanych kompetencji w różnych obszarach społecznego funkcjonowania (Schmidt-Hertha, Gebrande, 2018).

Kolejny obszar badań edukacyjnych nad pozaformalną edukacją dorosłych skupia się wokół problematyki profesji edukatora dorosłych i dróg jego profesjonalizacji. Międzynarodowe badania porównawcze pokazują, że zagadnienia te są szczególnie intensywnie omawiane zwłaszcza w tych krajach, w których po pierwsze funkcjonuje sprawna, szeroko rozbudowana infrastruktura edukacji dorosłych, po drugie edukacja dorosłych jako dyscyplina naukowa cieszy się znacznym prestiżem w środowiskach akademickich i jest powszechnie uznanym kierunkiem studiów wyższych (Seitter, 2015). Należy podkreślić, że problematyka profesjonalizacji w edukacji dorosłych rzadko traktowana jest przez niemieckich badaczy w sposób kompleksowy, choć systematycznie pojawiają się próby całościowego ujęcia profilu zawodowego edukatora dorosłych w kontekście zmian społecznych (globalizacja, internacjonalizacja, indywidualizacja), politycznych (reformy szkolnictwa wyższego) czy koncepcji oświatowych i pedagogicznych (np. uczenie się przez całe życie, zwrot ku uczeniu się nieformalnemu) (Arnold, Lermen, 2012; Egetenmeyer, Schüßler, 2012). Wśród nurtów badawczych ogniskujących się wokół profesjonalizacji edukatorów dorosłych wyraźnie wyłania się kilka głównych kierunków. Po pierwsze są to studia nad profesją edukatora dorosłych usytuowaną w określonej rzeczywistości społecznej i zawodowej, przedstawiające za pomocą liczb i innych danych (np. regulacje prawne, zakres zadań, formy zatrudnienia, liczba realizowanych godzin, wysokość honorariów) edukację dorosłych jako heterogeniczny obszar aktywności zawodowej (Seitter, 2015; Kraft, 2007, 2018). Po drugie uwagę badaczy przyciąga sytuacja akademickiej edukacji dorosłych, zwłaszcza programy kształcenia przyszłych edukatorów dorosłych na różnych (nie tylko pedagogicznych) kierunkach studiów oraz oferty kierowane do praktyków edukacji dorosłych w ramach studiów podyplomowych lub innych form kształcenia i doskonalenia zawodowego (Witt, Müller, 2012). Kolejny nurt badawczy obejmuje studia nad poszczególnymi aspektami działalności zawodowej specjalistów edukacji dorosłych, tu zwłaszcza uwarunkowania i proces rozwoju kompetencji w dziedzinie nauczania, doradztwa, ewaluacji, zarządzania edukacją dorosłych i współpracy z szeroko rozumianym środowiskiem społecznym (Dinkelaker, v. Hippel, 2015). Do tych tradycyjnych obszarów badań empirycznych nad profesją i profesjonalizmem edukatora dorosłych dołącza obecnie problematyka uznawalności i certyfikacji kompetencji osób zatrudnionych w instytucjach edukacji dorosłych, nieposiadających udokumentowanych kwalifikacji do pracy z „dorosłym uczniem” (Gnahs, 2010; Gruber, 2018).

Studia nad programami instytucji edukacji dorosłych

Programy upubliczniane przez instytucje edukacji dorosłych stanowią, obok badań nad ogólnymi prawidłowościami funkcjonowania tych placówek, tradycyjny przedmiot zainteresowania badaczy. Program, słowo pochodzące z języka greckiego *próγραμμα*, ma szeroki zakres semantyczny; może oznaczać: „plan zamierzonych czynności, przedsięwzięć”, „założenia, postulaty i cele jakiejś działalności”, „repertuar teatru, opery itp.”, „opis tego repertuaru wydrukowany w formie broszury, ulotki lub w gazecie”, „broszurę zawierającą informacje o danym przedstawieniu, koncercie itp.” czy „zakres wiedzy objętej nauczaniem szkolnym lub akademickim, też: wykaz przedmiotów objętych takim nauczaniem” (Bańko, 2005, s. 1022). Analizy programów dokonywane przez badaczy instytucji edukacji dorosłych dotyczą opublikowanych zapowiedzi oferty edukacyjnej i innych usług świadczonych przez instytucje edukacji dorosłych (np. oferta kursów doskonalenia zawodowego dla pracowników). Pełnią one w pierwszym rzędzie funkcję informacyjną odnośnie do aktualnej oferty kursowej bądź marketingową (pozyskanie uczestników); w dalszej kolejności promują organizatora ofert i legitymują działalność instytucji (Nolda, 2018, s. 433). „Program jest zwierciadłem organizacji lub instytucji edukacyjnej. Daje wgląd w przemiany i/lub ciągłość, które na drodze badań można ustalić i zrozumieć. Historię programów edukacyjnych w danym społeczeństwie można opisać i oparłszy ją na empirii, wykorzystać do wyjaśnienia rozwoju krajobrazu edukacyjnego” (Gieseke, 2015, s. 170).

Badania nad programami instytucji edukacji dorosłych polegają na analizach tekstów, dokumentów, informacji programowych poszczególnych instytucji. Są z reguły prowadzone w odniesieniu do konkretnych dziedzin edukacji (np. edukacja kulturalna, edukacja obywatelska, edukacja językowa) lub wybranych grup adresatów, celów czy założeń dydaktycznych. Przykładowo programy uniwersytetów powszechnych, publikowane od najwcześniejszych lat ich działalności, stanowią istotny zbiór dokumentów historycznych wykorzystywanych współcześnie w debatach politycznych, procesach planowania aktualnej i przyszłej oferty oraz jako ważne źródło inspiracji do przemyśleń dydaktycznych (Tietgens, 1998). Zresztą badania nad programami instytucji edukacyjnych zawdzięczają swój rozkwit właśnie uniwersytetom powszechnym, które – jako organizatorzy ofert edukacyjnych zajmujący szczególnie stabilną pozycję na rynku oświatowym, realizujący obszerną ofertę edukacyjną w różnych dziedzinach wiedzy i otwarci na różne grupy społeczne (są instytucjami publicznymi, finansowanymi w dużej mierze ze środków budżetowych) – przywiązywały istotne znaczenie do komunikowania się z otoczeniem społecznym za pomocą drukowanych programów. Aktualnie badacze borykają się z problemem natury raczej technicznej, jakim jest ewidencja i analiza systematycznie uaktualnianych ofert programowych upublicznianych na stronach internetowych dziesiątek tysięcy organizatorów edukacji dorosłych (Nolda, 2018).

W obrębie prowadzonych na przestrzeni ostatnich lat studiów empirycznych nad programami instytucji edukacji dorosłych rozróżnia się: badania pełnej próby, stanowiące raczej rzadkość, badania oparte na próbie reprezentatywnej, studia przypadków oraz badania poprzeczne i podłużne (Nolda, 2017). W pierwszym rzędzie badacze programów skupiają uwagę na fluktuacji ofert; analiza programów pozwala odpowiedzieć na pytanie, w jakich latach określone treści i przedmioty były kierowane do adresatów, kiedy zaś – prawdopodobnie w wyniku badań rynku prowadzonych przez instytucje edukacyjne – znikwały z ich oferty. Jakościowe analizy programów dotyczą przede wszystkim pojedynczych tekstów zapowiadających określone kursy poświęcone konkretnym tematom. Im bardziej szczegółowa jest informacja zawarta w programach, tym więcej wiedzy dostarcza badaczom na temat instytucji i warunków ramowych jej działania (np. polityka oświatowa, źródła finansowania), grupy adresatów (ich zapotrzebowanie i oczekiwania, status społeczny, wykształcenie), treści procesów nauczania–uczenia się (wiedza teoretyczna lub praktyczna). Często stosowaną metodę w badaniach jakościowych nad programami, służącą zwłaszcza opracowywaniu danych empirycznych, stanowi obiektywna hermeneutyka zaproponowana przez niemieckiego socjologa Ulricha Oevermanna (por. Urbaniak-Zajac, 2010). Równie dużą popularność zyskała krytyczna analiza dyskursu rozpatrująca jego językoznawcze elementy, np. konotacje kluczowych zwrotów, ich podteksty, pragmatyczne intencje nadawcy czy relacje pomiędzy językiem a ludzkim myśleniem i kulturą.

Wiltrud Gieseke (2015) prezentuje niektóre z wyników analiz programowych przeprowadzonych w ramach studiów nad programami pedagogicznymi instytucji edukacji dorosłych:

- Świadczą one o daleko idącej autonomii koncepcji edukacji poszczególnych instytucji mimo ich elastyczności i zdolności adaptacji do zmian prowokowanych „duchem czasów” i przeobrażeniami politycznymi;
- Pokazują wysoką zdolność adaptacyjną instytucji i edukatorów dorosłych do aktualnych wymogów oraz zależność programów od profesjonalnych kompetencji pracowników i współpracowników instytucji, którzy – działając w jednakowych lub porównywalnych społecznych warunkach strukturalnych, osiągają silnie zróżnicowane efekty;
- Wskazują na rosnącą rolę określonych problemów i kompetencji w poszczególnych programach pedagogicznych i malejące znaczenie struktury przedmiotów (podział na przedmioty);
- Odzwierciedlają zmiany w koncepcjach pracy oświatowej zachodzące pod wpływem nowych badań naukowych i interpretacji ich wyników;
- Potwierdzają efekty osiągane dzięki realizacji określonych programów politycznych;
- Dają wgląd w specyficzne podejścia do wiedzy w ramach danego przedmiotu i danej instytucji, umożliwiając jednocześnie porównanie z innymi instytucjami.

Przykładowo, programy edukacji kulturalnej w uniwersytetach powszechnych, jak stwierdza K. Groote (2012), świadczą o tym, że oferta tych instytucji rozwija się „między ciągłością a innowacją”. W latach 70. XX wieku dominowały w ofercie kursy o charakterze receptywnym (z zakresu historii sztuki, muzyki, odowiedziny w teatrach i operach), podczas gdy współcześnie trzon programu tworzą „kursy kreatywne”, stanowiące odpowiedź na zapotrzebowanie uczestników, którym nie tyle chodzi o zdobywanie wiedzy, ile rozwój umiejętności oraz możliwość ekspresji i przeżywania procesu własnej twórczości. Programy uniwersytetów powszechnych świadczą ponadto o ciągłości oferty; pokazują, że kursy cieszące się popularnością wśród słuchaczy znajdują kontynuację; ich forma ulega zróżnicowaniu uwzględniającemu umiejętności uczestników (kursy dla początkujących i zaawansowanych) oraz ich specyficzne oczekiwania. Uwidoczniają również pewne trendy, które w konkretnych latach szczególnie silnie zdominowały ofertę edukacyjną (np. zainteresowanie tańcem). Jedne z nich szybko straciły swoją atrakcyjność; inne w gruntowny sposób przekształciły dział „edukacji kulturalnej” (np. zmiany w obszarze fotografii wraz z przejściem z fotografii analogicznej do cyfrowej). Na kształt oraz jakość programów edukacji kulturalnej – podkreśla K. Groote (2012), obok zainteresowań adresatów ofert, znaczący wpływ wywierają osoby prowadzące kursy, z reguły specjaliści w danej dziedzinie współpracujący z uniwersytetem powszechnym na podstawie umowy-zlecenia. Działając na co dzień w galeriach sztuki czy centrach kultury, dostarczają cennych impulsów do modyfikowania oferty uniwersytetów powszechnych i tworzą pomosty łączące instytucję edukacyjną ze środowiskami twórców sztuki i jej odbiorcami. Badacze akcentują, że niemalym osiągnięciem uniwersytetów powszechnych jest zmiana ich wizerunku, która nastąpiła na przestrzeni kilku ostatnich dziesięcioleci. Z instytucji utożsamianych z amatorstwem w dziedzinie kultury i sztuki zdołały włączyć ten obszar edukacji w nurt nowoczesnej edukacji estetycznej (Schlutz, 2018). Trendem od lat dominującym pozostają „malowanie – rysowanie – techniki druku”; na znaczeniu zyskują jednak cielesność i rytmika (co uwidacznia również rosnąca popularność kursów edukacji zdrowotnej) (Schlutz, 2018).

Jako kolejny przykład badań nad programami może posłużyć edukacja w dziedzinie języków obcych. W jej przypadku zapowiedzi kursów językowych stanowią przeważnie przedmiot badań statystycznych (Nolda, 2017), które udzielają odpowiedzi na pytanie, jakie języki, ile kursów, dla jakich grup docelowych i na jakich poziomach nauczania znalazło się w ofercie badanej instytucji czy, syntetycznie, w danym regionie, na przestrzeni określonego czasu. Szczegółowe analizy danych dostarczają wiedzy zarówno na temat profilu oferentów kursów językowych (np. czy kurs realizowany jest przez „szkołę” języków obcych czy instytucję o bogatszym niż językowy profilu działania), jak i szerszych, kulturowych czy politycznych uwarunkowań procesów nauczania-uczenia się. Egzemplarycznie, badania nad programami uniwersytetu powszechnego w Dreźnie (Gieseke, Opelt, 2003; za: Nolda, 2017) wykazały, że w latach 1990–1997 oferty kursów

językowych wyraziście odzwierciedlały zmiany dokonujące się po upadku muru berlińskiego i zjednoczeniu obu państw niemieckich. Dominujące w NRD kursy języków państw bloku socjalistycznego zostały niemal całkowicie wyparte przez kursy języków zachodnioeuropejskich.

W kontekście studiów nad programami kursów językowych dla dorosłych warto jednak zaznaczyć, że zasadniczo badania nad edukacją w dziedzinie języków obcych koncentrują się w Niemczech na populacji dzieci i młodzieży, mając na celu przede wszystkim optymalizację edukacji szkolnej, podczas gdy procesy nauczania-uczenia się osób dorosłych traktowane są w dalszym ciągu raczej marginalnie (Nolda, 2017). Analizom programów podejmowanych przez andragogów przyświeca odpowiednio w większym stopniu dążenie do rozpoznania sektora edukacji dorosłych i instytucji aktywnych w obszarze nauczania języków obcych niż specyfiki procesów rozwoju kompetencji językowych dorosłego społeczeństwa. W literaturze przedmiotu pojawiają się postulaty intensyfikacji badań jakościowych nad programami kursów języków obcych, także badań nad kursami (ich przebiegiem, dydaktyką, rolą nauczyciela, interakcjami pomiędzy uczestnikami etc.) oraz badań nad biograficznymi uwarunkowaniami rozwoju kompetencji w dziedzinie komunikowania się w językach obcych.

Podsumowanie: badania nad instytucjami – perspektywa międzynarodowa

Środowisko niemieckich andragogów wyraża przekonanie o konieczności rozszerzenia i natężenia eksploracji procesów i zjawisk zachodzących w sektorze edukacji pozaformalnej, której fundamentem są instytucje i organizacje działające na pluralistycznym rynku oświatowym. Wymóg ten jest konsekwencją m.in. rosnącego znaczenia ponadnarodowych struktur zarządzania i zwiększającej się liczby zagranicznych lub międzynarodowych podmiotów oferujących usługi edukacyjne na krajowym rynku. Dollhausen i Schrader (2015) wskazują na kilka palących wyzwań wynikających z postępującej internacjonalizacji europejskich sektorów edukacji dorosłych: Po pierwsze oferenci pozaformalnej edukacji dorosłych winni uwzględnić w swoich strategiach rozwoju zarówno przeobrażenia zachodzące w obszarze struktur zarządzania, jak i obecność na krajowych rynkach nowych, zagranicznych organizatorów oferty edukacyjnej. Po drugie badacze sektora pozaformalnej edukacji dorosłych, zwłaszcza jej aspektów instytucjonalnych, są konfrontowani z wymogiem otwarcia się na dyskursy prowadzone na płaszczyźnie europejskiej i włączenia się – choćby poprzez prezentację wyników badań empirycznych na łamach renomowanych czasopism – do międzynarodowego nurtu eksploracji procesów zachodzących w obszarze instytucjonalnym. Przykładowo odpowiedzi wymaga pytanie o korelacje (np. znaczenie strukturotwórcze) pomiędzy krajowymi politykami w dziedzinie kształcenia ustawicznego, politykami społecznymi, politykami i strategiami rynku pracy a rozwojem sektora edukacji pozaformalnej. Popularny zwłaszcza w krajach anglosaskich nurt badań nad „educational leadership and management” (Briggs, Coleman, 2007; za: Dollhausen,

Schrader, 2015, s. 180–181) wylania bogatą paletę problemów wymagających empirycznych eksploracji: Jaki jest wkład instytucji edukacji dorosłych w proces tworzenia, zapewniania i rozwoju możliwości edukacyjnych dla społeczeństwa? W jaki sposób struktura instytucji, organizacja pracy, strategiczne decyzje w sferze zarządzania oraz kompetencje kadry zarządzającej, administracyjnej i pedagogicznej przekładają się na jakość pracy i osiągnięte przez instytucję edukacyjną efekty? Jaka zachodzi korelacja pomiędzy sektorem pozaformalnej edukacji dorosłych a realizacją postulatów zawartych w koncepcji uczenia się przez całe życie? Zbyt luźne i powierzchowne pozostaje dotychczas sprzężenie między badaniami nad organizacjami a centralnymi pytaniami nauk pedagogicznych, istotnymi w kontekście rozwoju jakości procesów nauczania-uczenia się i tworzenia adekwatnych uwarunkowań sprzyjających tym procesom – konstatują Dollhausen i Schrader (2015). Tymczasem pogłębione badania w tym obszarze, empirycznie dokumentujące funkcjonowanie mechanizmów kształtowania i sterowania potencjałem instytucjonalnym, mogłyby wesprzeć zarówno praktykę edukacji dorosłych, jak i politykę oświatową, przyczyniając się do podniesienia jakości ofert edukacyjnych i otwarcia się edukacji na szerokie kręgi społeczne.

Bibliografia

1. Arnold, R., Lermen, M. (2012). Professionalisierungsverhalten und Wissenschaftliche Weiterbildung im Kontext des Lebenslangen Lernens. W: R. Egetenmeyer, I. Schüßler (Hrsg.), *Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (s. 201–212). Baltmannsweiler: UTB.
2. Barz, H., Tippelt, R. (2004). *Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Adressaten und Milieuforschung zu Weiterbildungsverhalten und- Interessen*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
3. Bańko, M. (red.), (2005). *Wielki słownik wyrazów obcych PWN*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
4. Bastian, H. (2002). Wirtschaftliches Handeln – ein Lernprozess für die Weiterbildung. W: W. Beer, J. Knoll (Hrsg.), *Pädagogisch denken – wirtschaftlich handeln* (s. 57–64). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
5. Briggs, A., Coleman, M. (Eds.), (2007). *Research Methods in Educational Leadership and Management*. Los Angeles: Sage Publications Ltd.
6. Dinkelaker, J., v. Hippel, A. (Hrsg.), *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
7. Dollhausen, K., Schrader, J. (2015). Weiterbildungsorganisationen. W: J. Dinkelaker, A. v. Hippel (Hrsg.), *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen* (s. 174–182). Stuttgart: W. Kohlhammer.
8. Egetenmeyer, R., Schüßler, I. (2012). Aktuelle Professionalisierungsansätze in der Erwachsenenbildung – bildungspolitische Einordnung und professionalitätsbezogene Systematik. W: I. Sgier, S. Lattke (Hrsg.), *Professionalisierungsstrategien der Erwachsenenbildung in Europa. Entwicklungen und Ergebnisse aus Forschungsprojekten* (s. 17–34). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

9. Egloff, B., Kade, J. (2004). *Erwachsenenbildungsforschung*. W: H.-H. Krüger, C. Grunert (Hrsg.), *Wörterbuch Erziehungswissenschaft* (s. 135–141). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
10. Faulstich, P., Zeuner, Ch. (1999). *Erwachsenenbildung – eine handlungsorientierte Einführung*. Weinheim: Juventa.
11. Gieseke, W. (2015). Programme und Angebote. W: J. Dinkelaker, A. v. Hippel (Hrsg.), *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen* (s. 165–173). Stuttgart: W. Kohlhammer.
12. Gieseke, W., Opelt, K. (2003). *Erwachsenenbildung in politischen Umbrüchen. Das Programm der Volkshochschule Dresden 1945–1997*. Opladen: Leske + Budrich.
13. Gnahn, D. (2010). *Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
14. Groote, K., de (2012). Kulturelle Bildung im Alter. W: H. Bockhorst, V.-I. Reinwand, W. Zacharias (Hrsg.), *Handbuch Kulturelle Bildung* (s. 822–824). München: kopaed.
15. Gruber, E. (2018). Kompetenzanerkennung und –zertifizierung für in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung Tätige. W: R. Tippelt, A. v. Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (t. 2, s. 1088–1108). Wiesbaden: Springer VS.
16. Harney, K. (2002). Weiterbildung aus der Sicht des Bildungsmanagements. *Hessische Blätter für Volksbildung*, nr 2(52), s. 125–136.
17. Herzberg, H. (2004). *Biographie und Lernhabitus. Eine Studie in Rostocker Werftarbeitermilieu*. Frankfurt am Main: Campus.
18. Hippel, A. v., Tippelt, R., Gebrande, J. (2018). Adressaten- Teilnehmer- und Zielgruppenforschung in der Erwachsenenbildung. W: R. Tippelt, A. v. Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (t. 2, s. 1131–1147). Wiesbaden: Springer VS.
19. Huntemann, H., Reichert, E. (2017). *Volkshochschul-Statistik: 55. Folge, Arbeitsjahr 2016*. Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
20. Ehses, C., Zech, R. (1999). Professionalität als Qualität in der Erwachsenenbildung. W: R. Zech, C. Ehses (Hrsg.), *Organisation und Lernen* (s. 13–57). Hannover: Expressum.
21. Kraft, S. (2007). Die Situation der Beschäftigten in der Weiterbildung – ein Blick in die Realität und Perspektiven für die Zukunft. *Außerschulische Bildung*, nr 2(38), s. 188–195.
22. Kraft, S. (2018). Berufsfeld Weiterbildung. W: R. Tippelt, A. v. Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (t. 2, s. 1109–1128). Wiesbaden: Springer VS.
23. Hartz, S., Meisel, K. (2004). *Qualitätsmanagement*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
24. Kuper, H. (2004). Das Thema „Organisation“ in den Arbeiten Luhmanns über das Erziehungssystem. W: D. Lenzen (Hrsg.), *Irritationen des Erziehungssystems. Pädagogische Resonanzen auf Niklas Luhmann* (s. 122–151). Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch.
25. Kwieciński, Z. (2000). Pedagogika i edukacja wobec wyzwania kryzysu i gwałtownej zmiany społecznej. W: Z. Kwieciński (red.), *Alternatywy myślenia o/dla edukacji* (s. 7–12). Warszawa: IBE.
26. Kwieciński, Z. (2011). *Cztery i pół. Preliminaria-Liminaria-Varia*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.
27. Luhmann, N. (2012). *Systemy społeczne. Zarys ogólnej teorii*. Kraków: Zakład Wydawniczy NOMOS.

28. Nittel, D., Marotzki, W. (Hrsg.), (1997). *Berufslaufbahn und biografische Lernstrategien*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
29. Nolda, S. (2017). *Fremdsprachen lernen. Qualitative Zugänge*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
30. Nolda, S. (2018). Programmanalyse in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung – Methoden und Forschungen. W: R. Tippelt, A. v. Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (t. 1, s. 433–449). Wiesbaden: Springer VS.
31. Nuissl, E. (2010). Ordnungsgrundsätze der Erwachsenenbildung in Deutschland. W: R. Tippelt, A. v. Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (s. 329–346). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
32. Rademacher, L. (1932). Zur Sozialpsychologie des Volkshochschülers. *Zeitschrift für angewandte Psychologie*, nr 43, s. 461–486.
33. Sarnowska-Temeriusz, E. (2006). Wprowadzenie. W: Instytut Badań Literackich PAN (wyd.), *Edukacja humanistyczna w nowym stuleciu* (s. 13–15). Wrocław: Instytut Badań Literackich PAN, Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo.
34. Schäffter, O. (2003). Erwachsenenpädagogische Organisationstheorie. W: W. Gieseke (Hrsg.), *Institutionelle Innensichten der Weiterbildung* (s. 59–81). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
35. Schlutz, E. (1997). Erwachsenenbildung als Dienstleistung. *Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen*, nr 10, s. 1–18.
36. Schlutz, E. (2018). Weiterbildung und Kultur. W: R. Tippelt, A. v. Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (t. 2, s. 895–911). Wiesbaden: Springer VS.
37. Schmidt-Hertha, B., Gebrande, J. (2018). Large Scale Assessments in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. W: R. Tippelt, A. v. Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (t. 1, s. 415–432). Wiesbaden: Springer VS.
38. Schöll, I. (2005). *Marketing in der öffentlichen Weiterbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
39. Seitter, W. (1999). *Risikante Übergänge in die Moderne. Vereinskulturen, Bildungsbiographien, Migranten*. Opladen: Leske + Budrich.
40. Seitter, W. (2015). Profession und Professionalität. W: Dinkelaker, J., v. Hippel, A. (Hrsg.), *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen* (s. 87–92). Stuttgart: W. Kohlhammer.
41. Tietgens, H. (1995). Wirtschaftlichkeit und Bildungsverständnis. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, nr 2, s. 38.
42. Tietgens, H. (1998). Zur Auswertung von Arbeitsplänen der Volkshochschulen. W: S. Nolda, K. Pehl, H. Tietgens (Hrsg.), *Programmanalysen. Programme der Erwachsenenbildung als Forschungsobjekte* (s. 61–138). Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
43. Urbaniak-Zajac, D. (2010). O obiektywnej hermeneutyce jako metodzie interpretacji danych empirycznych. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, nr 1(49), s. 7–18.
44. Vester, M., Oertzen, P., Geiling, H., Hermann, T., Müller, D. (1993). *Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Zwischen Integration und Ausgrenzung*. Köln: Bund-Verlag.
45. Witkowski, L. (2009). *Ku integralności edukacji i humanistyki II. Postulaty, postacie, pojęcia, próby. Odpowiedź na Księgę jubileuszową*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

46. Witt, S., Müller, A.-L. (2015). *Dokumentation der Studienmöglichkeiten der Erwachsenenbildung/Weiterbildung unter Einbezug von berufsbegleitenden und weiterbildenden Studiengängen in Deutschland*. Pobrane z: <http://www.die-bonn.de/id/31784> (26.01.2019).

**RESEARCH ON NON-FORMAL ADULT EDUCATION IN THE FEDERAL
REPUBLIC OF GERMANY, WITH A SPECIAL REGARD TO ANALYSIS
OF PROGRAMS OF ADULT EDUCATION INSTITUTIONS**

Keywords: educational research, adult education, non-formal education, adult education institutions, analysis of programs.

Summary: The article presents the directions of research on the area of non-formal education of adults run in Germany. Its popularity as a research area has not decreased since the 1970s, despite a clear increase in the interest of researchers in the phenomenon of learning outside institutions. In the area of research on non-formal adult education, one can distinguish several separate trends: research on teaching – learning processes in institutions, over courses, research on the functioning of institutions and organizations, over professions and programs, and research on addressees, participants and target groups. The author of the article focuses primarily on research on programs of educational institutions, because this area of research does not take up an important place in Polish adult education.

Dane do korespondencji:

Prof. dr hab. Ewa Przybylska

Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie

Katedra Edukacji i Kultury

e-mail ewa_przybylska_sggw.pl

WSPÓŁCZESNE KONTEKSTY EDUKACJI DOROSŁYCH

Anna Gutowska

ORCID 0000-0001-5258-8772

STAROŚĆ I STARZENIE SIĘ OSÓB Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ – WPROWADZENIE W PROBLEMATYKĘ

Słowa kluczowe: starość, starzenie się, osoby z niepełnosprawnością intelektualną.

Streszczenie: Do niedawna uważano, że niepełnosprawność intelektualna nie dotyczy dorosłych i ogranicza się jedynie do dzieci i młodzieży. W publikacjach naukowych ubiegłego wieku czytamy, że osoby te nie żyją dłużej niż 40 lat, a i to raczej wyjątkowo. Rzeczywistość zmieniła się między innymi wraz z postępem medycyny i wzrostem jakości opieki medycznej. Wydłużenie życia ludzkiego jest tendencją ogólną i ma swoje odzwierciedlenie również wśród osób z długotrwałą niepełnosprawnością. W efekcie populacja starych osób z niepełnosprawnością intelektualną pojawiła się w historii po raz pierwszy. Celem artykułu jest wstępne rozpoznanie i przybliżenie problematyki starości i starzenia się osób z niepełnosprawnością intelektualną, stanowiąc punkt wyjścia dla dalszych badań autorki w tym zakresie. W tekście przybliżono pojęcie niepełnosprawność intelektualna i geragogika specjalna, omówiono zmiany inwolucyjne towarzyszące procesowi starzenia się osób z niepełnosprawnością intelektualną i modele starości w tej subpopulacji.

Wstęp

Starzenie się społeczeństwa jest obecnie dużym wyzwaniem nie tylko dla polityki społecznej, ale także przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych i praktyków. Problematyka związana ze starością i starzeniem się obecna jest w literaturze od dawna, ale za sprawą intensywnych zmian demograficznych zachodzących w nowoczesnych społeczeństwach zainteresowanie tymi zagadnieniami w ostatnich latach istotnie wzrosło. Nadal jednak istnieją obszary, które w nauce są słabo poznane i niewystarczająco opisane. Należy do nich starość osób z niepełnosprawnością intelektualną. Jak zauważa Amadeusz Krause, dopiero od niedawna zainteresowanie osobami niepełnosprawnymi przestano ograniczać jedynie

do dzieci i młodzieży (2010, s. 117). Dorosłość i późna dorosłość tej populacji przez lata należały do wątków zaniedbywanych, marginalizowanych czy pomijanych. Do niedawna uważano, że niepełnosprawność intelektualna nie dotyczy dorosłych. W publikacjach naukowych ubiegłego wieku czytamy, że osoby te nie żyją dłużej niż 40 lat, a i to raczej wyjątkowo. Rzeczywistość zmieniła się wraz z postępem medycyny, wzrostem jakości opieki medycznej, ale i wiedzy o etiologii czy objawach niepełnosprawności intelektualnej. Wydłużenie życia ludzkiego jest tendencją ogólną i ma swoje odzwierciedlenie również wśród osób z długotrwałą niepełnosprawnością. W efekcie populacja starych osób z niepełnosprawnością intelektualną zaistniała po raz pierwszy w historii.

Celem artykułu jest wstępne rozpoznanie i przybliżenie problematyki starości i starzenia się osób z niepełnosprawnością intelektualną i stanowi punkt wyjścia dla dalszych badań autorki w tym zakresie.

Niepełnosprawność intelektualna – ujęcie definicyjne

Niepełnosprawność intelektualna występuje we wszystkich społeczeństwach na całym świecie. Szacuje się, że rozpowszechnienie wynosi od 1% w krajach wysoko rozwiniętych do 4% w zaniedbanych regionach świata (Bobińska, Pietras, Gałęcki, 2012). Zjawisko niepełnosprawności intelektualnej dotyczy całego życia osobniczego i niesie ze sobą różnorodne konsekwencje, nurtując przedstawicieli wielu dyscyplin naukowych.

Poszukując definicji niepełnosprawności intelektualnej, należy wziąć pod uwagę złożoność i wielowymiarowość tego pojęcia. Ten stosunkowo nowy termin, który pojawił się zamiast stygmatyzujących i wartościujących takich zwrotów jak „niedorozwój umysłowy” czy „upośledzenie umysłowe”. Doczekał się wielu ujęć definicyjnych, które Zofia Sękowska podzieliła na trzy grupy (1985, s. 52):

- definicje kliniczno-medyczne – autorzy koncentrują się przede wszystkim na etiologii i patogenecie zachowań;
- definicje praktyczne – mają charakter administracyjno-prawny;
- definicje psychologiczno-społeczne – autorzy wskazują różne kryteria.

Jedną z pierwszych prób określenia pojęcia upośledzenia umysłowego była definicja niemieckiego lekarza psychiatry E. Kreapelina, który w 1915 roku użył terminu „oligofrenia” i zdefiniował go jako „grupę złożoną pod względem etiologii, obrazu klinicznego i zmian morfologicznych anomalii rozwojowych, która posiada wspólną podstawę patogenetyczną, a mianowicie totalne opóźnienie rozwoju psychicznego” (Wyczesany, 2006, s. 18). Klasyfikacja, która powstała na tle tej definicji, oparta była na ilorazie inteligencji i wyróżniała trzy stopnie upośledzenia umysłowego: idiotyzm (iloraz inteligencji 0–19), imbecylizm (iloraz inteligencji 20–49) oraz debilizm (iloraz inteligencji 50–59). Próby porządkowania terminologii dotyczącej upośledzenia umysłowego podjęte zostały przez Amerykańskie Towarzystwo ds. Upośledzenia Umysłowego (AAMR), Amerykańskie Towarzystwo

Psychiatryczne oraz Światową Organizację Zdrowia (WHO). W piątym wydaniu podręcznika AAMR (1959) pt. „Terminologia i klasyfikacja upośledzenia umysłowego” pod redakcją R. Hebera pojawił się termin niedorozwoju umysłowego zdefiniowanego jako „niższy niż przeciętny ogólny poziom sprawności intelektualnych, który powstaje w okresie rozwojowym i wiąże się z zaburzeniami w zachowaniu przystosowawczym” (Kostrzewski, 1981, s. 14).

Istotne zmiany rozpoczęły się w połowie XX wieku, kiedy to zapoczątkowano odchodzenie od traktowania upośledzenia umysłowego w kategorii choroby, tj. organicznego, niezmiennego i nieodwracalnego stanu. W 1975 r. AAMR opublikowało definicję H.J. Grossmana ujmującą niedorozwój umysłowy jako „istotnie niższy niż przeciętny (o co najmniej dwa odchylenia standardowe od średniej) ogólny poziom funkcjonowania intelektualnego, któremu towarzyszą zaburzenia w zachowaniu przystosowawczym, powstałe w okresie rozwojowym, do 18 roku życia”. W podręczniku tym pojawiło się bardzo istotne stwierdzenie, że niedorozwój umysłowy nie jest ani jednostką chorobową, ani syndromem, ani symptomem, jest stanem niepełnosprawności, ujawniającym się w zachowaniu jednostki, zaś przyczyn tego stanu jest bardzo wiele. W definicji tej uwzględniono cztery stopnie upośledzenia umysłowego – lekki, umiarkowany, znaczny i głęboki oraz zakresy ilorazu inteligencji im odpowiadające. Obowiązywała ona w Polsce od 1 stycznia 1980 roku, kiedy to wprowadzono IX Rewizję Międzynarodowej Klasyfikacji Chorób, Urazów i Przyczyn Zgonów (Kostrzewski, 1981, s. 214).

Kolejne zmiany w rozumieniu pojęcia upośledzenia umysłowego przyniosły lata 90. W 1992 roku w podręczniku wydawanym przez AMAR pt. „Upośledzenie umysłowe. Definicje. Klasyfikacja i Systemy Pomocy”, R. Lucasson (za: Żyta, 2004, s. 20) sugeruje, że niedorozwój umysłowy charakteryzuje się istotnie niższym niż przeciętne funkcjonowaniem intelektualnym (co stwierdza się najczęściej przy pomocy standardowych testów inteligencji) z jednocześnie współwystępującym ograniczeniem w zakresie dwóch lub więcej spośród podanych umiejętności przystosowawczych takich jak: porozumiewanie się, samoobsługa, tryb życia domowego, uczestniczenie, korzystanie z dóbr społeczno-kulturowych, samodzielność, troska o zdrowie i bezpieczeństwo, umiejętności szkolne, organizowanie czasu wolnego i pracy. Definicja ta obejmuje nie tylko intelektualny, ale także społeczny aspekt funkcjonowania w społeczeństwie osób upośledzonych umysłowo. Definicja podkreśla, że upośledzenie umysłowe dotyczy ograniczeń w aktualnym, obserwowalnym funkcjonowaniu i jest stanem, w którym funkcjonowanie jednostki jest ograniczone, a nie jest cechą. Od tego momentu coraz bardziej powszechne było określanie upośledzenia umysłowego terminem niepełnosprawność intelektualna.

Wszystkie zmiany w nazewnictwie są wyrazem walki ze stygmatyzującymi wydźwiękami stosowanej terminologii. Niestety zmiany te nie znajdują swojego odzwierciedlenia ani w aktualnej nozologii, ani, co ważniejsze, w podejściu społecznym.

W 1997 r. Międzynarodowe Stowarzyszenie do Badań Naukowych nad Upośledzeniem Umysłowym zmieniło swoją nazwę na Międzynarodowe Stowarzyszenie do Badań nad Niepełnosprawnością Intelktualną (IASSID – *International Association for the Scientific Study of Intellectual Disability*), co stało się przyczynkiem do popularyzowania tej właśnie nazwy.

W roku 2002 dziesiąte już wydanie podręcznika AAMR, zdefiniowało niepełnosprawność intelektualną jako „niepełnosprawność charakteryzującą się istotnym ograniczeniem zarówno w funkcjonowaniu intelektualnym, jak również w zachowaniu przystosowawczym, ujawniającym się w poznawczych, społecznych i praktycznych umiejętnościach przystosowawczych” (Kostrzewski, 2006, s. 25).

Stosując tę definicję, należy koniecznie uwzględnić pięć założeń podanych przez autorów. Pierwsze założenie mówi, że „ograniczenie w aktualnym funkcjonowaniu intelektualnym, jak też w zachowaniu przystosowawczym musi być analizowane w kontekście środowiska społecznego, z jakiego się wywodzi dana osoba, a typowego dla jej rówieśników z uwzględnieniem tej kultury”. Drugie założenie wskazuje, iż „trafna ocena musi uwzględniać różnorodność kulturową i językową, jak również w komunikowaniu się, w funkcjonowaniu narządów zmysłów, w zakresie sprawności motorycznych i zachowaniu”. Według trzeciego założenia „u osoby badanej ograniczenia często współwystępują ze stronami silnymi. Osoby z niepełnosprawnością intelektualną są złożonymi istotami ludzkimi, które obok ograniczeń posiadają także zdolności. Podobnie jak wszyscy ludzie pewne czynności wykonują lepiej, inne gorzej”. Zgodnie z czwartym założeniem: „ważnym celem badania jest opracowanie profilu niezbędnego wsparcia”. Ostatnie założenie podkreśla, że „w wyniku właściwego, dostosowanego do indywidualnych potrzeb wsparcia funkcjonowanie życiowe osoby z niepełnosprawnością intelektualną na ogół poprawia się”.

Najbardziej aktualna definicja niepełnosprawności intelektualnej została zamieszczona w najnowszej klasyfikacji DSM-V (2013), gdzie zakwalifikowano ją do grupy zaburzeń neurorozwojowych. Wprowadzono nowe kryteria i, co ważne, zalecono testowanie poziomu inteligencji z jednoczesnym uwzględnieniem funkcjonowania adaptacyjnego, które odnosi się do trzech obszarów: zdolności i umiejętności związanych m.in. z myśleniem, rozumieniem, planowaniem, pamięcią, językiem; funkcjonowania społecznego, m.in. komunikacji interpersonalnej, empatii; samodzielności, m.in. samoobsługa, funkcjonowanie w pracy, szkole, gospodarowanie pieniędzmi, czasem wolnym. W klasyfikacji tej uwzględniono także czas pojawienia się deficytów, przyjmując, że aby zdiagnozować niepełnosprawność intelektualną, muszą one wystąpić w okresie rozwojowym (Żyta, 2014).

Niepełnosprawność intelektualna nie jest sama w sobie chorobą (Komender, 2002). Jest stanem wynikającym ze współistnienia czynników biologicznych, psychologicznych i społecznych. Wszyscy eksperci podejmujący tematykę niepełnosprawności intelektualnej są zgodni co do tego, że niski iloraz inteligencji nie wystarcza, by uznać niepełnosprawność intelektualną jakieś osoby. Niezbędne

jest zbadanie obszaru umiejętności społecznych tej osoby, jej funkcjonowania, co pozwoli udzielić jej wsparcia w celu jak najpełniejszego rozwoju i uczestnictwa w życiu społecznym.

Przyczyny niepełnosprawności intelektualnej (upośledzenia umysłowego) mogą być różnorodne – to zarówno czynniki genetyczne, jak i środowiskowe, pochodzenia endogennego i egzogenego (czynniki teratogenne, infekcyjne, urazowe, społeczne, psychologiczne). Czynniki uszkadzające płód, powodując niepełnosprawność umysłową, mogą działać w okresie prenatalnym, peri- oraz postnatalnym. Ponadto upośledzenie umysłowe może być podstawową lub jedną z cech współistniejących w zespołach wad wrodzonych lub mieć postać izolowaną, jednokrotnie w połączeniu z cechami dysmorficznymi. Etiologię niepełnosprawności umysłowej można określić w około 50–60% przypadków. Genetyczne przyczyny upośledzenia umysłowego stanowią 60% przypadków o znanej etiologii.

Należy przy tym zauważyć, że niepełnosprawność intelektualna bardzo długo traktowana była jedynie jako kategoria medyczna, a co za tym idzie osoby z niepełnosprawnością intelektualną postrzegane były głównie przez pryzmat swojej dysfunkcjonalności, ograniczeń i deficytów. W świadomości społecznej głęboko zakorzenił się stereotyp osoby upośledzonej umysłowo – pozbawionej indywidualnych cech osobowych, potencjału rozwojowego, będącej nosicielem zestawu cech podkreślających inność i nienormalność, a przede wszystkim brak „normalnych” (naturalnych) potrzeb, zachowań, przeżyć i możliwości udziału w życiu społecznym (Mrugalska, 1996, s. 55).

Starość i starzenie się osób z niepełnosprawnością intelektualną

Osoby z niepełnosprawnością intelektualną stanowią bardzo zróżnicowaną grupę i podobnie jak cała populacja starzeją się w sposób indywidualny. Jak już wspomniano, długość życia osób z niepełnosprawnością intelektualną w ciągu ostatnich dekad istotnie się wydłużyła. Analiza literatury przedmiotu pokazuje, że na początku ubiegłego wieku średnia długość życia osoby z zespołem Downa wynosiła tylko około 9 lat (Penrose, 1933). Głównym powodem wysokiej śmiertelności w tej subpopulacji były przede wszystkim narządowe wady wrodzone, m.in. serca. Natomiast aktualnie szacuje się, że średnia wieku osób z zespołem Downa wzrosła w krajach wysoko rozwiniętych do ok. 60 roku życia (Bittles, Glasson, 2004). Co ważne, podkreśla się, że średnia długość życia osób z niepełnosprawnością intelektualną będzie w niedługim czasie odpowiadać średniej długości życia w populacji ogólnej (Perkins, Moran, 2010). Specjaliści zgodnie twierdzą, że wpłynęła na to poprawa opieki pediatrycznej oraz odejście od modelu „instytucjonalizowania” na korzyść życia w domu rodzinnym (Zajaczek, 2010).

Dane z różnych źródeł potwierdzają fakt, że aktualnie populacja osób z niepełnosprawnością intelektualną w wieku 65 lat i więcej wynosi około 10% całej populacji osób z niepełnosprawnością intelektualną i wzrośnie do ok. 30% w roku

2030 (Domagała-Zyśk, 2014). Należy podkreślić, że po raz pierwszy w historii jesteśmy świadkami tego, że osoby z niepełnosprawnością intelektualną przeżywają swoich rodziców, żyją dłużej niż oni, starzeją się razem z nimi.

Mówiąc o starzeniu się i starości osób z niepełnosprawnością intelektualną należy pamiętać, że objawy starości w tej grupie zaczynają być widoczne wcześniej niż w przypadku ogólnej populacji. Badania m.in. Horvatha i in. (2015) realizowane wśród osób z zespołem Downa, pokazują, że proces starzenia rozpoczyna się tu wcześniej, tj. ok. 45–50 r.ż. Starzenie się neuronów u tych osób rozpoczyna się już ok. 11 roku życia i wynika z nieprawidłowego poziomu metylacji DNA. Zmiany o charakterze biopsychofizycznym są dynamiczniejsze i szybsze. Potwierdzają to także badania Danuty Wolskiej realizowane na gruncie polskim. Autorka zwraca uwagę na to, że „procesy starzenia się u osób upośledzonych umysłowo pojawiają się dość wcześnie, około 40 roku życia, dlatego należy je uwzględnić podczas planowania oddziaływań rehabilitacyjnych” (2000, s. 29). Wolska zrealizowała badania na próbie 300 osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną mieszkających w rodzinie pochodzenia lub w domach pomocy społecznej (w tym 166 kobiet i 134 mężczyzn). Badała zmiany inwolucyjne obserwowane przez rodziców i opiekunów.

Zmiany inwolucyjne, czyli zmiany regresyjne, jakie następują wraz z upływem czasu, są nieuniknioną konsekwencją starzenia się organizmu. Jak pisze Napoleon Wolański, mają charakter endogenne i dezadaptacyjny (1993, s. 646). Inwolucja prowadzi do strat sprawności energetycznej organizmu, jego wydolności, spadku odporności na niekorzystne bodźce środowiska, zaniku zdolności przystosowawczych. W efekcie obniża się zdolność życiowa organizmu, następuje spadek sił fizycznych, często też psychicznych (1993, s. 646). Zmiany te mają charakter naturalny, fizjologiczny i nie są następstwem procesów chorobowych (Pietrański, 1990). W literaturze przedmiotu opisanych zostało wiele teorii starzenia się. Przyczyn inwolucji naukowcy doszukują się między innymi w przewadze procesów katabolicznych nad anabolicznymi, odkładaniu się złogów, uszkodzeniach itp. Jednak bez względu na przyjętą perspektywę w wyniku procesu starzenia się obserwuje się zmiany w trzech głównych płaszczyznach życia człowieka:

- w sferze biologicznej (zmiany strukturalne występujące w narządach, tkankach, zaburzenia czynności narządów oraz możliwości regeneracyjnych, naprawczych i adaptacyjnych);
- w sferze psychologicznej (zmiany w sprawności intelektualnej, emocjonalnej, osobowościowej);
- w sferze społeczno-socjalnej (obniżenie statusu społecznego, pogorszenie warunków ekonomicznych, osamotnienie, zmniejszenie poczucia bezpieczeństwa i poczucia własnego znaczenia) (Jabłoński, Wysokińska-Miszcuk, 2000).

Mogą one występować w różnym czasie i w różnym stopniu nasilenia.

W omawianych badaniach Danuty Wolskiej duże zmiany regresyjne odnotowano w sferze fizycznej osób z niepełnosprawnością intelektualną: zmiany

w wyglądzie, spowolnienie ruchów, trudności manualne. Obserwowano także zmiany związane z aktywnością życiową, tj. głównie brak zainteresowania wyglądem, niechęć do podejmowania aktywności zawodowej i brak zainteresowania rozrywkami. Zauważono także nasilenie zachowań stereotypowych i rytualnych w grupie badanych po 45 r.ż. oraz zmiany w sferze poznawczej: spowolniony tok rozumowania, gubienie wątku podczas rozmowy, obniżenie poziomu koncentracji, zapominanie. Obserwowano regres w zakresie orientacji w czasie i przestrzeni. Rzadziej pojawiały się zaburzenia mowy. Autorka badań pisze również o zmianach dotyczących charakteru i nastroju, wskazując na nasilenie takich cech, jak drażliwość, nieuzasadnione zmiany nastroju, podejrzliwość, brak chęci do współpracy (Wolska, 2014, s. 77–124).

Analiza danych doprowadziła Danutę Wolską do wniosków, że wraz z wiekiem, pod wpływem zmian inwolucyjnych zmieniają się umiejętności życiowe osób z niepełnosprawnością intelektualną wypracowane na wcześniejszych etapach życia. Zmiany te występowały częściej u osób mieszkających w domach pomocy społecznej, a ich nasileniu sprzyjał brak aktywności zawodowej, natomiast nie miała na nie wpływu płeć (Wolska, 2014, s. 132).

Należy zwrócić uwagę na fakt, iż badania Wolskiej dotyczyły osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną, a to grupa, która zazwyczaj przez całe życie pozostaje zależna od wsparcia rodziny czy instytucji. „Nieprzygotowane do życia w dorosłości – starzeją się pozostając całkowicie same i zależne od pomocy innych” (Kijak, 2013, s. 103).

Specyficzne trudności seniorów z niepełnosprawnością intelektualną

Z wcześniejszym starzeniem się osób z niepełnosprawnością intelektualną wiążą się specyficzne trudności i problemy. Należy do nich zaliczyć pogarszający się stan zdrowia. Badania nad starością osób z niepełnosprawnością intelektualną pokazują, że ich stan somatyczny jest istotnie gorszy od całej populacji (Lennox, 2010). Podobnie jak w przypadku populacji ogólnej wzrasta wraz z wiekiem ryzyko wielochorobowości. Cierpienie na więcej niż jedną chorobę przewlekłą zostało w amerykańskich badaniach tej populacji dowiedzione u 71% (McCarron i in., 2012). Oprócz zaburzeń i chorób typowych dla okresu starości, czyli cukrzycy typu II, chorób układu krążenia, ograniczeń w zakresie ruchomości, poruszania się, w grupie tej pojawia się także ryzyko wcześniejszej demencji (Nooan, Kerr, 2003), w tym choroby Alzheimer. Wykazano, że osoby z zespołem Downa są szczególnie podatne na tę chorobę, ponieważ „nieprawidłowości w mózgu dorosłych z tą wadą genetyczną są podobne do zmian występujących w chorobie Alzheimer – dodatkowy chromosom 21 powoduje wzmożone wytwarzanie białka gromadzącego się w blaszkach starczych” (Drzazga, 2011, s. 455). Badania pokazują też, że u ok. 30% osób z zespołem Downa choroby demencyjne pojawią się przed 60 rokiem życia i mogą mieć szybszy i intensywniejszy przebieg.

Dodatkową trudnością są także problemy diagnostyczne, wynikające z ograniczonych możliwości stosowania wśród tej populacji testów diagnostycznych, obserwacji zachowania, częściowo ograniczonych możliwości wdrażania terapii, ograniczonego dostępu do nowoczesnych procedur medycznych (Lennox, 2010). Niedostateczna lub błędna diagnoza może wynikać z następujących powodów:

- barier i trudności komunikacyjnych,
- innej symptomatologii somatycznej niż w całej populacji,
- barier systemowych i strukturalnych utrudniających dostęp do wysokiej rangi usług,
- brak znajomości fenotypów klinicznych i chorób współwystępujących z niepełnosprawnością intelektualną,
- marginalizowania i lekceważenia osób z niepełnosprawnością intelektualną (Pietras, Witusik, Panek, Kuna, Górski, 2012, s. 387).

Warto także dodać, że choroby osób niepełnosprawnych intelektualnie często przebiegają w odmienny sposób niż w populacji ogólnej. Różnice dotyczą zarówno epidemiologii, objawów, badania pacjenta, przebiegu procesu chorowania, jak i leczenia (Bobińska, Pietras, Gałęcki, 2012). Ta trudność ma bezpośrednie przełożenie na leczenie i opiekę, które wymagają zintegrowanej współpracy różnych specjalistów, co w praktyce rzadko ma miejsce. W dostępnych raportach WHO, IASSIDD czy US Surgeon General's Conference on Health Disparities and Mental Retardation podkreśla się różnice w stanie zdrowia populacji ogólnej i populacji osób z niepełnosprawnością intelektualną, a także różnice w dostępie do opieki, w tym zdrowotnej. Perkins i Moran zwracają także uwagę na niską jakość usług, brak szkoleń dla lekarzy i innych pracowników służby zdrowia w zakresie diagnozy i wsparcia osób z niepełnosprawnością intelektualną oraz braku programów profilaktycznych adresowanych do tej grupy (Perkins, Moran, 2010).

Istotnym problemem dotyczącym tej subpopulacji jest brak wymiany pokoleniowej. Osoby z niepełnosprawnością intelektualną raczej nie zakładają własnych rodzin i nie mają dzieci. Najczęściej pozostają pod opieką rodziny lub mieszkają w instytucjach opiekuńczych. Do instytucji trafiają też stosunkowo często po śmierci rodziców. Obniżenie poziomu rozwoju procesów i funkcji poznawczych jest pierwotnym skutkiem niepełnosprawności intelektualnej, ale równie istotne dla funkcjonowania są zakłócone zdolności adaptacyjne (na skutek braku lub nieskuteczności działań w tym zakresie) (Trela, 2016). W efekcie przystosowanie do nowych warunków życia, bez najbliższych, w nieznanym otoczeniu jest ogromnym wyzwaniem dla seniora i jego opiekunów.

Modele starości osób z niepełnosprawnością intelektualną według Izabeli Fornalik

Lektura dorobku naukowego w zakresie problematyki starzenia się i starości osób z niepełnosprawnością intelektualną skłania do refleksji, że zarówno w ramach pedagogiki specjalnej, jak i gerontologii społecznej czy innych dyscyplin naukowych

brakuje badań naukowych, których celem byłoby rozpoznanie sytuacji życiowej tej populacji. Można powiedzieć, że jest to obszar wręcz nieobecny w rozważaniach naukowych. Daje się odnaleźć jedynie pojedyncze doniesienia na ten temat albo refleksje wyłaniające się niejako „przy okazji” realizowania innych badań.

Jedną z niewielu polskich publikacji poświęconych omawianej problematyce jest artykuł Izabeli Fornalik „Trzy historie. Trzy oblicza starości osób z niepełnosprawnością intelektualną” (2010). Autorka opisała trzy, jej zdaniem, najczęściej występujące w naszym kraju modele starości osób z niepełnosprawnością intelektualną, ukazując na ich przykładzie środowiskowe uwarunkowania percepcji jakości życia. Fornalik wyróżniła:

- 1) model starości w domu rodzinnym,
- 2) model starości w instytucji,
- 3) model starości z głęboką niepełnosprawnością intelektualną (2006, s. 161–181).

Należy jednak podkreślić, że Izabela Fornalik swoje rozważania oparła jedynie na trzech historiach, chcąc ukazać różne odcienie starości osób z niepełnosprawnością intelektualną. Zapewne nie jest to materiał, który można by uznać za w pełni wyjaśniający tę problematykę, ale, co należy podkreślić jeszcze raz, jedyny opisujący modele starości osób z niepełnosprawnością intelektualną i dlatego warty uwagi.

Pierwszy model opisany przez Autorkę, to starość w domu rodzinnym, gdzie po śmierci rodziców rodzeństwo przejmuje opiekę nad niepełnosprawnym bratem lub siostrą. Ten model jest najbardziej naturalny, ale brakuje potwierdzenia empirycznego, czy najbardziej pożądanym dla jakości życia osoby z niepełnosprawnością intelektualną. Kluczowe są tu relacje z rodzeństwem, a właściwie ich jakość, a także stan zdrowia i sprawności zarówno opiekunów, jak i seniora. Stopień zadowolenia ze wspólnego życia z rodzeństwem wynika z możliwości pełnienia różnych zadań w rodzinie. Podobnie jak w przypadku wszystkich osób w podeszłym wieku istotne jest zachowanie maksymalnej autonomii, zaangażowanie w codzienne życie rodzinne, ale i uczestnictwo, na miarę możliwości, w wydarzeniach w środowisku lokalnym. Warto dodać, że nie jest to model zawsze pożądanym, bo patologiczna rodzina jest środowiskiem mniej korzystnym niż dobrze funkcjonująca instytucja.

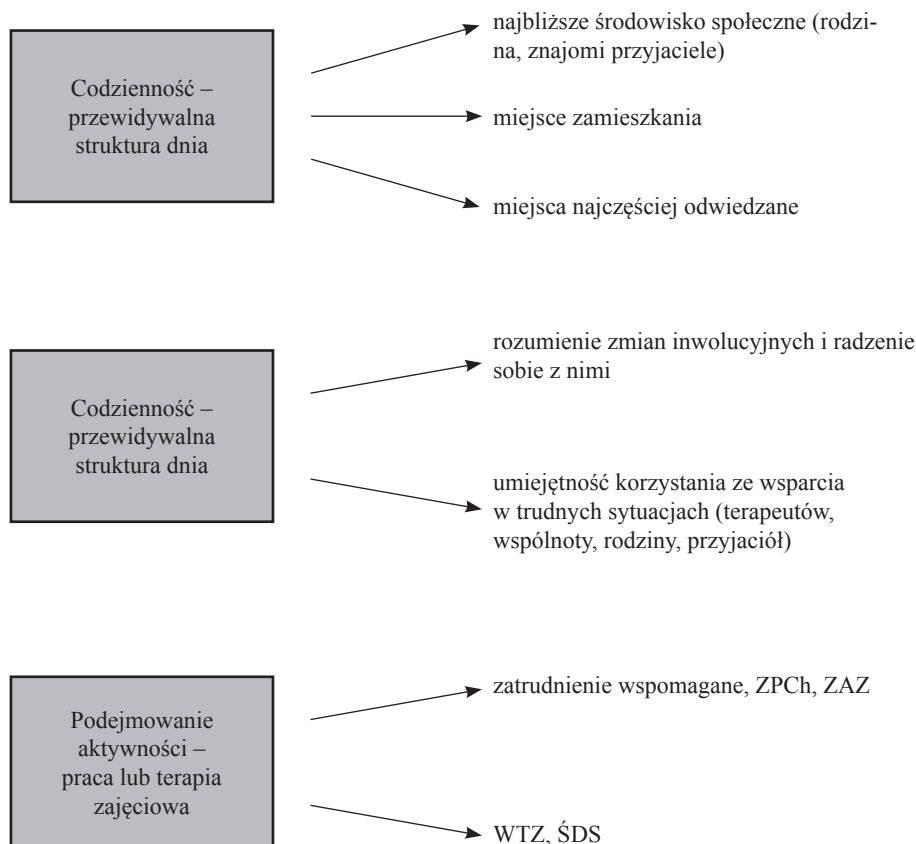
Drugi model to starość w domu pomocy społecznej, dla wielu spostrzegana jako „nieszczęśliwa starość”. Jakość życia seniorów z niepełnosprawnością intelektualną jest jednak uzależniona od wielu czynników, m.in., jak podaje Autorka, od wielkości placówki, poczucia bezpieczeństwa i poczucia „bycia w domu”, możliwości posiadania własnego miejsca, osobistych, prywatnych rzeczy czy odpowiednio zaaranżowanych i atrakcyjnych form spędzania wolnego czasu. Nadanie sensu codziennemu życiu seniorów, wzbudzenie poczucia odpowiedzialności za miejsce, w którym się przebywa, posiadanie obowiązków to czynniki, które istotnie wpływają na jakość życia starszych mieszkańców domów pomocy społecznej.

Trzeci model to starość osób z głęboką niepełnosprawnością intelektualną, w tym z dysfunkcją ruchową. Autorka podkreśla, że sytuacja tych osób jest

najtrudniejsza, gdyż są one najbardziej zależne od otoczenia i wymagają szczególnej stymulacji. To populacja, która ma największą trudność z doświadczaniem swojej starości, bo najczęściej osoby te traktowane są przez otoczenie jak niemogące o niczym decydować dzieci. Często nie uczestniczą w aktywnościach organizowanych w instytucji, na nic nie mają wpływu, a życie (starość) spędzają w łóżku.

Izabela Fornalik, na podstawie długoletnich kontaktów ze starszymi osobami z niepełnosprawnością intelektualną, w swoich rozważaniach wysuwa tezę, że pomimo trudnej sytuacji (zdrowotnej, bytowej) tych osób, często przyjmują oni konstruktywną postawę wobec starości. Są pogodzeni ze swoim życiem, akceptują zmiany i przyjmują starość taką, jaka jest (Fornalik, 2006).

Warto także przedstawić propozycję Danuty Wolskiej, która zaproponowała koncepcję dobrej starości osoby z niepełnosprawnością intelektualną. Jej schemat zaprezentowano poniżej.



Schemat 1. Koncepcja dobrej starości osoby z niepełnosprawnością intelektualną

Źródło: Wolska D., 2014. Zmiany inwolucyjne towarzyszące procesowi starzenia się osób z niepełnosprawnością intelektualną, Kraków, s.133.

Starość i starzenie się w percepcji osób z niepełnosprawnością intelektualną

Prowadząc rozważania na temat starości osób z niepełnosprawnością intelektualną, warto również wspomnieć o badaniach realizowanych przez Monikę Parchomiuk (2016), a dotyczących postrzegania starości przez osoby z niepełnosprawnością intelektualną. Celem badań, osadzonych w paradygmacie jakościowym, było poznanie wiedzy i opinii dorosłych niepełnosprawnych intelektualnie na temat starości oraz procesu starzenia się. Wyniki badań ujawniły, że badane osoby miały ograniczoną wiedzę na temat starości – nie wiązały tej fazy życia z zaprzestaniem aktywności zawodowej i przejściem na emeryturę, zmianą pokoleniową w zakresie realizacji opieki w rodzinie. W ich percepcji brakowało wizji własnej starości i zadań z nią związanych. Badani deklarowali brak dostatecznych umiejętności w zakresie samodzielnego życia i prowadzenia gospodarstwa domowego. W obrazie starości dominowała bierność i potrzeba odpoczynku, a brak było obrazu starości aktywnej, z możliwością realizacji zainteresowań, marzeń i pasji (Parchomiuk, 2016, s. 62). Obraz starości wśród badanych został ukształtowany głównie poprzez relacje z dziadkami, którzy często uczestniczyli w ich procesie wychowania. Obserwacja trybu życia dziadków zapewne ukształtowała obraz starości badanych. Parchomiuk, powołując się na zagraniczną literaturę przedmiotu, pisze o doniesieniach, które wskazują na odmienne spostrzeganie starości przez osoby z niepełnosprawnością intelektualną w innych krajach, gdzie dominowała silna potrzeba bycia aktywnym u starszych osób z niepełnosprawnością intelektualną i różnorodność form spędzania czasu wolnego (Parchomiuk, 2016, s. 62). Autorka wnioskuje, że koncepcja starości u niepełnosprawnych intelektualnie jest kształtowana przez stereotypowe przekonania. „Wiedza na temat tego okresu życia ogranicza się do sfery fizycznej i praktycznej (wskazywanie głównie ograniczeń funkcjonalnych związanych z tym okresem życia), a ogólny obraz jest negatywny, zwłaszcza u osób młodszych z niepełnosprawnością intelektualną” (Parchomiuk, 2016, s. 63).

Autorka cytowanych badań wskazuje na istotną rolę specjalistów pracujących w instytucjach opiekuńczych/pomocowych/wspierających dla dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną (m.in. domy pomocy społecznej, warsztaty terapii zajęciowej, środowiskowe domy samopomocy). Koniecznym są według niej zajęcia o charakterze edukacyjnym (również dla rodzin, opiekunów), których celem powinno być rozwijanie umiejętności i kształtowanie świadomości dotyczącej procesu starzenia się i starości jako naturalnej fazy życia.

Osobom z niepełnosprawnością intelektualną potrzebna jest pomoc w odkrywaniu pozytywnych stron starzenia się i starości. Jak pisze R. Kijak: „pozytywny odbiór starości nie pojawia się znikąd – stanowi raczej efekt dobrego, mądrego przygotowania i wychowania do i ku starości. Dobre wychowanie ku starości powinno stanowić istotny element współczesnej edukacji, wolnej od uprzedzeń i nieakceptacji, powinno mieć charakter uniwersalny – odnosić się do potrzeb

i wartości oraz preferencji osób starszych (2013, s. 106). Cytowany Autor sugeruje, że wsparcie dla dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną powinno obejmować:

- wsparcie rodziny i zabezpieczenie pomocy finansowej z przeznaczeniem na usamodzielnienie się, co pozwoli odciążyć starzejących się rodziców;
- wprowadzenie jako rozwiązania systemowego mieszkalnictwa chronionego lub tzw. „małych domów grupowych”, co może przyczynić się do niezależności osób niepełnosprawnych;
- promocję uniwersalnych programów zdrowotnych i programów opieki zdrowotnej;
- angażowanie osób z niepełnosprawnością intelektualną w różnego rodzaju działania o charakterze społecznym – głównie promocja zatrudnienia w celu uniknięcia stagnacji i bezproduktywności (Kijak, 2013, s. 104).

Geragogika specjalna

Jak już wspomniano, starzenie się populacji osób z niepełnosprawnością intelektualną jest współcześnie dużym wyzwaniem społecznym, w tym przede wszystkim dla profesjonalistów. Dla opiekunów (zarówno tych instytucjonalnych, jak i członków rodziny) oznacza to zupełnie nowy etap, inne podejście i inne postępowanie. Szczególnie ważne jest zwrócenie uwagi na specyfikę potrzeb tej grupy osób i możliwości wsparcia. Dlatego lepsze rozumienie i efektywne działania praktyczne wymagają pogłębienia wiedzy teoretycznej z tego zakresu. W Polsce brak jest zarówno badań naukowych o tej problematyce, jak i modeli opieki oraz wsparcia seniorów z niepełnosprawnością intelektualną. W zakresie nauk pedagogicznych dyscypliną, której przedmiotem zainteresowań jest wyżej omawiana problematyka, jest geragogika specjalna. Wyłania się ona w cieniu pedagogiki, andragogiki i pedagogiki specjalnej (Kilian, 2009). W centrum zainteresowań geragogów zawsze są aspekty związane ze starością jako specyficznym okresem życia jednostki oraz szeroko rozumianą edukacją, mającą miejsce przez całe życie. Natomiast w centrum zainteresowań geragogiki specjalnej są aspekty związane ze starością i starzeniem się osób z niepełnosprawnościami. A. Leszczyńska-Rejchert pisze, że „głównym celem pedagogiki starości jest tworzenie warunków pomyślnego starzenia się ze świadomością możliwości uzyskania pomocy w rozwoju ze strony osób i instytucji (2009, s. 228). Ta sama autorka podkreśla, że podmiotem zainteresowań geragogiki jest nie tylko starszy człowiek, ale również ogół społeczeństwa z uwagi na akcentowany w geragogice postulat wychowania do starości, w starości i przez starość (2009, s. 227). Adam A. Zych zaś wskazuje, że „tradycyjna geragogika skoncentrowana była do tej pory na człowieku normalnie starzejącym się, dopiero początek naszego stulecia wyraźnie zwraca uwagę na społeczne kwestie niepełnosprawnych osób starszych, czego wyrazem jest tworzenie geragogiki specjalnej” (Zych, 2014, s. 275). Należy zatem przyjąć, że w przypadku

geragogiki specjalnej cele są tożsame, ale wyraźnie odnoszą się do starych i starzejących się osób z niepełnosprawnością.

Mimo iż geragogika jest dyscypliną dynamicznie się rozwijającą, to nadal można mówić o relatywnie niewielkiej liczbie opracowań z tego zakresu, zwłaszcza tych dotyczących osób starszych z niepełnosprawnością intelektualną. W polskiej geragogice brakuje wskazań dydaktycznych do pracy z seniorami oraz analiz tzw. „obszarów trudnych” (Szarota, 2015, s. 28–29) – np. praca z osobami obciążonymi demencją, dotkniętymi alkoholizmem, czy innym uzależnieniem, bezdomnymi, pozbawionymi wolności czy niepełnosprawnymi intelektualnie. „Główny nurt współczesnej polityki społecznej poświęcony jest aktywizacji i wzmacnianiu aktywnego seniora, natomiast niemal zupełnie nie poświęca się uwagi osobom w późnej starości, niepełnosprawnym, cierpiącym, strategiom podnoszenia jakości życia tych właśnie osób” (Szarota 2015, s. 28–29). Nie można zapominać, że populacja osób starszych to jedna z najbardziej zróżnicowanych spośród wszystkich grup wiekowych. Istotną jej częścią są seniorzy z niepełnosprawnościami, w tym niepełnosprawnością intelektualną. Geragogika specjalna, choć nadal jest obszarem w dużej mierze naukowo zaniedbanym, to jednocześnie pożądanym i użytecznym społecznie. Koniecznym wydaje się prowadzenie na tej płaszczyźnie badań naukowych dotyczących seniorów z niepełnosprawnością intelektualną, ale i poszukiwanie rozwiązań praktycznych w celu stworzenia spójnego systemu wsparcia i projektowania działań systemowych celujących w rzeczywiste ich potrzeby.

Zakończenie

Obecnie na całym świecie żyje około 60 milionów osób z niepełnosprawnością intelektualną. Napotykają one na ciągłe życiowe trudności, zwłaszcza w związku z samodzielnym funkcjonowaniem (Kijak, 2013, s. 103). Społeczeństwo często utrudnia im wejście w dorosłość i starość, traktując je jako zależne, nieproduktywne, a nawet dewiacyjne (Kijak, 2013, s. 103). Badania pokazują, że osoby z niepełnosprawnością intelektualną doświadczają w związku ze starzeniem się i starością takich samych problemów jak inni seniorzy, a ponadto doświadczają problemów dla nich specyficznych. Pomyślnie starzenie, a więc m.in. pozostawanie aktywnym w społeczeństwie, możliwość realizacji zawodowej, rodzinnej, kulturalnej jest często niedostępne dla tych osób. Zjawisko wydłużania się życia tak w populacji ogólnej, jak i w populacji osób z niepełnosprawnością, w tym intelektualną, jest stanem nowym i jednocześnie ogromnym wyzwaniem dla systemów edukacyjnych, pomocowych i wspierających. Starzejąc się, osoby te napotykały na coraz większe problemy, głównie związane z brakiem możliwości integracji społecznej, a także niezrozumieniem i wykluczeniem.

Zagadnienie to wymaga wnikliwej eksploracji i gruntownych badań, których dziś w polskiej nauce brakuje. Inspiracją dla autorki artykułu były spotkania z dorosłymi (w tym starszymi) osobami z niepełnosprawnością intelektualną, co

zrodziło chęć naukowego poznania specyfiki ich starzenia się. Wsluchanie się w perspektywę ich samych, rozpoznanie różnorodnych sytuacji życiowych, zidentyfikowanie problemów i poznanie uwarunkowań życia osób z niepełnosprawnością intelektualną w wieku senioralnym stanowiąc będą kolejny cel badań autorki.

Bibliografia

1. Bigby, Ch., Ozanne, E. (2004). *Comparison of specialist and mainstream programs for older carers of adults with intellectual disability: Considerations for service development*, <https://doi.org/10.1111/j.1447-0748.2004.00151.x> (27.08.2018).
2. Bittles, A.H., Glasson, E.J. (2007). *Clinical, social, and ethical implications of changing life expectancy in Down syndrome*, <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1469-8749.2004.tb00483.x> (27.08.2018).
3. Bobińska, K., Pietras, T., Gałęcki, P., (red.). (2012). *Niepełnosprawność intelektualna: etiopatogeneza, epidemiologia, diagnoza, terapia*. Wrocław: Wydawnictwo Continuo.
4. Domagała-Zyśk, E. (2014). Starsze osoby z niepełnosprawnością intelektualną – specyficzne potrzeby i współczesne rozwiązania. W: M. Czechowska-Bieluga, A. Kanios, *Współczesne oblicza pomocy społecznej*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
5. Drzazga, A. (2011). Temat starości i śmierci w życiu osób z niepełnosprawnością intelektualną. W: B. Cytowska (red.). *Dorośli z niepełnosprawnością intelektualną w labiryntach codzienności. Analiza badań – krytyka podejść – propozycje rozwiązań*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
6. Evenhuis, H., Henderson, C.M., Beange, H., Lennox, N., Chicoine, B. (2000). *Healthy Ageing – Adults with Intellectual Disabilities. Summative Report* https://www.who.int/mental_health/media/en/20.pdf (15.12.2018).
7. Fornalik, I. (2006). Trzy historie. Trzy oblicza starości osób z niepełnosprawnością intelektualną. W: A. Nowicka (red.), *Wybrane problemy osób starszych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
8. Horvath, S., Garagnani, P., Bacalini, G.M., Pirazzini, C., Salvioli, S., Gentilini, D., Di Blasio, A.M., Giuliani, C., Tung, S., Vinters, V.H., Franceschi, C. (2015). *Accelerated epigenetic aging in Down syndrome*, „Aging Cell” 2015 Jun; 14(3): 491–495, <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4406678/> (27.08.2018).
9. Jabłoński, L., Wysokińska-Miszcuk, J. (2000). *Podstawy gerontologii i wybrane zagadnienia z geriatry*. Lublin: Wydawnictwo „Czelej”.
10. Kijak, J.R., Szarota Z. (2013). *Starość między diagnozą a działaniem*. Warszawa.
11. Kilian, M. (2009). Geragogika specjalna w dobie starzenia się społeczeństw. W: M. Dycht, L. Marszałek (red.), *Dylematy (niepełno)sprawności – rozważania na marginesie studiów kulturowo-społecznych*. Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie.
12. Komender, J. (2002) Upośledzenie umysłowe – niepełnosprawność umysłowa. W: A. Bilikiewicz, Pużyński S., Rybakowski J., Wciórka (red.), *Psychiatria. Tom II*. Wrocław: Wydawnictwo Medyczne Urban & Partner.
13. Kostrzewski, J. (1981). Charakterystyka osób upośledzonych umysłowo, W: K. Kirejczyk (red.), *Upośledzenie umysłowe*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
14. Kostrzewski, J. (2006). Niepełnosprawność umysłowa: poglądy, metody diagnozy i wsparcia, W: A. Czapiga (red.), *Psychologiczne wspomaganie rozwoju psychicznego dziecka*. Wrocław: Wydawnictwo WTN.

15. Krause, A. (2010). Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
16. Lennox, N. (2010). Wzajemne zależności pomiędzy stanem somatycznym i zaburzeniami psychicznymi u osób niepełnosprawnych intelektualnie. W: N. Bouras, G. Holt (red.), *Zaburzenia psychiczne i zaburzenia zachowania u osób niepełnosprawnych intelektualnie*. Wrocław: Elsevier Urban&Partner.
17. Leszczyńska-Rejchert, A. (2009). Geragogika jako subdyscyplina pedagogiczna – założenia i formy realizacji. W: A. Stopińska-Pająk (red.), *Edukacja wobec starości – tradycja i współczesność*, „Chowanna” tom 2(33). Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 225–233.
18. Mrugalska, K. (1996). Osoby z upośledzeniem umysłowym. W: K. Mrugalska (red.), *Osoby upośledzone fizycznie lub umysłowo*. Warszawa: Centrum Rozwoju Służb Społecznych.
19. Noonan Walsh, P., Kerr, M. (2003). *Health indicators for people with intellectual disabilities. A European perspective*, <https://watermark.silverchair.com/13s10047.pdf?> (12.08.2018).
20. Parchomiuk, M. (2016). Starość i starzenie się w percepcji osób z niepełnosprawnością intelektualną. *Pogranicze. Studia Społeczne*, Tom XXVIII.
21. Penrose, L.S. (1933), The relative effects of paternal and maternal age in mongolism *Journal of Genetics*, 27, s. 219–224, [http://www.scirp.org/S\(351jmbntvnjsjt1aadkposzje\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1938128](http://www.scirp.org/S(351jmbntvnjsjt1aadkposzje))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1938128) (21.08.2018).
22. Perkins, E.A., Moran, J.A. (2010). *Aging Adults With Intellectual Disabilities* <http://jama.ama-assn.org/cgi/content/full/304/1/91> (15.12.2018).
23. Pietras, T., Witusik, A., Panek, M., Kuna, P., Górski, P. (2012). Problemy zdrowia somatycznego u osób z niepełnosprawnością intelektualną. W: K. Bobińska, T. Pietras, P. Gałęcki (red.), *Niepełnosprawność intelektualna: etiopatogeneza, epidemiologia, diagnoza, terapia*. Wrocław: Wydawnictwo Continuo.
24. Pietrasiniński, Z (1990). *Rozwój człowieka dorosłego*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
25. Sękowska, Z. (1985). *Pedagogika specjalna. Zarys*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
26. Śmigiel, R. (2011). Aspekty medyczne w opiece nad osobami dorosłymi z niepełnosprawnością intelektualną. W: B. Cytowska (red.), *Dorośli z niepełnosprawnością w labiryntach codzienności. Analiza badań – krytyka podejść – propozycje rozwiązań*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
27. Szarota, Z. (2015). Uczenie się starości. *Edukacja Dorosłych* nr 1.
28. Trela, A. (2016). Senioralność osób starszych z niepełnosprawnością intelektualną – możliwości i ograniczenia. W: M. Kielar-Turska (red.), *Starość. Jak ją widzi psychologia*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
29. Wolański, N. (1983). *Rozwój biologiczny człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
30. Wolska, D. (2014). *Zmiany inwolucyjne towarzyszące procesowi starzenia się osób z niepełnosprawnością intelektualną*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
31. Wyczęsany, J. (2006). *Pedagogika upośledzonych umysłowo*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

32. Zajączek, S. (2010). Zasady długoterminowej opieki lekarskiej u dorosłych pacjentów z zespołem Downa. W: B. Kaczmarek (red.), *Trudna dorosłość osób z zespołem Downa. Jak możemy wspomóc?* Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
33. Zych, A.A. (2014). Geragogika między Scyllą a Charybdą. W: A.A. Zych (red.), *Starość darem, zadaniem i wyzwaniem*. Sosnowiec – Dąbrowa: Wydawnictwo Stowarzyszenie Przyjaciół Domu Pomocy Społecznej „Pod Dębem” w Dąbrowie Górniczej.
34. Żyta, A. (2004). *Rodzeństwo osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

OLD AGING AND AGING WITH INTELLECTUAL DISABILITY – INTRODUCTION IN PROBLEMATIC

Keywords: old age, ageing, people with intellectual disability.

Summary: Until recently, it has been considered that intellectual disability does not concern adults and is only limited to children and youth. In scientific publications of the previous century one can read that these people do not exceed the age of 40, and even reaching that age is an exception. The reality has changed with the progress of medicine and the improvement of medical care quality. Higher life expectancy is a general tendency also among people with long-lasting disability. As a result, for the first time in history, we are dealing with a population of old people with intellectual disability. The objective of this article is the initial research into and introducing the problem of old age and ageing of intellectually disabled people, as a starting point for the author's further research in this scope. In the text, the notions of intellectual disability and special geragogy are presented, involutional changes connected with the process of ageing of intellectually disabled people are discussed as well as ageing models of this subpopulation.

Dane do korespondencji:

Dr Anna Gutowska

Zakład Andragogiki i Gerontologii Społecznej

Uniwersytet Łódzki

anna.gutowska@uni.lodz.pl

Dorota Zaworska-Nikoniuk

Numer ORCID: 0000-0003-3645-4939

DOŚWIADCZANIE PÓŹNEGO MACIERZYŃSTWA – NARRACJE KOBIET

Słowa kluczowe: późne macierzyństwo, biografie kobiet, macierzyństwo po 35 roku życia, doświadczanie macierzyństwa, edukacja ku macierzyństwu.

Streszczenie: W artykule podejmuję tematykę związaną z medycznymi, socjologicznymi i pedagogicznymi aspektami „późnego macierzyństwa” kobiet w Polsce. Poprzez badania o charakterze jakościowym prowadzone w oparciu o metodę biograficzną poprzez wywiad narracyjny z dwiema kobietami oraz analizę treści dwóch biografii zamieszczonych na blogach internetowych wskazuję na motywy późnego zajścia w ciążę, przeżywanie narodzin dziecka, sposób godzenia ról społecznych: matki, żony i pracownika oraz organizacji czasu wolnego młodych dojrzałych matek. Wskazuję na głęboką więź z dzieckiem, samorealizację poprzez macierzyństwo i respektowanie potrzeb podmiotowych dziecka u dojrzałych matek.

Wydanie na świat dziecka może być analizowane z perspektywy zegara biologicznego i społecznego – jako wydarzenie punktualne, gdy przypada na okres największej płodności i pokrywa się ze standardami społecznymi, lub niepunktualnie – gdy dochodzi do niego zbyt wcześnie lub zbyt późno

Eleonora Bielawska-Batorowicz, 2018, s. 21

„Późne macierzyństwo” – uwagi wprowadzające

Późne macierzyństwo nie jest zjawiskiem nowym, choć zmienia się jego charakter i uwarunkowania społeczno-kulturowe. Nie jest ono już spowodowane wielopokoleniowością, wielodzietnością rodzin ani sytuacją ekonomiczną – jak w XIX wieku, lecz większą świadomością reprodukcyjną kobiet, zmianą modelu ich życia oraz rozwojem medycyny umożliwiającej poczęcie, a potem narodziny zdrowego potomka w późniejszym wieku. Piotr Szukalski (2004) wyróżnia kilka typów definicji późnego macierzyństwa wyodrębnionych na podstawie wieku rodzącej kobiety: a) uwzględniające różnice pomiędzy młodszymi i starszymi kobietami, b) oparte na wzroście ryzyka narodzin dzieci z wadami genetycznymi, c) odnoszące się do kobiet rodzących dziecko po raz pierwszy. Późne

macierzyństwo w literaturze z zakresu nauk medycznych i społecznych odnosi się do urodzenia dziecka: pierwszego bądź kolejnego przez kobietę po ukończeniu 35 roku życia. Ciąża nazywana jest wówczas: „ciążą zwiększonego ryzyka” ze względu na zmiany hormonalne zachodzące w organizmie kobiety, prawdopodobieństwo wystąpienia nieprawidłowości chromosomalnych płodu oraz urodzenia dzieci z zespołem Downa, a także możliwe powikłania w przebiegu ciąży, porodu oraz porodu. Rozwój medycyny pozwala na zmniejszenie ryzyka narodzin chorych dzieci poprzez badania genetyczne i prenatalne prowadzone na płodzie, a w przypadku problemów z płodnością umożliwia korzystanie z technik wspomaganego rozrodu (Lesińska-Sawicka, 2008). Druga połowa życia kobiety to tzw. wiek środkowej dorosłości (około 40 roku życia) lub średni (45 i powyżej), określany także jako „kryzys połowy życia” lub przełomu życia charakteryzujący się życiową refleksją (Oleś, 2000). U kobiet jest to początek wieku przedmenopauzalnego a zarazem ostatnia szansa na zajście w ciążę (Trzop, 2018) i narodziny zdrowego potomstwa. Podejmowanie roli matki w późnym wieku antropologie postrzegają jako „formę ewolucji gatunku”, umożliwiającą kobietom osiągnięcie ekonomicznej niezależności i wysokiej pozycji społecznej (Gregory, 2007). W socjologii opisano kilka teorii przemian zachowań prokreacyjnych wyjaśniających przyczyny zjawiska: tj. ekonomiczna teoria dzietności – dziecko postrzegane jest jako inwestycja rodziców mająca w przyszłości przynosić zyski (Becker, 1981), teoria drugiego przejścia demograficznego – koncentracja młodych ludzi na własnym rozwoju odracza prokreację na wiek średni (Lesińska-Sawicka, 2008, s. 79), kapitału społecznego Pierre Bourdieu – inwestowanie w kapitał społeczny rodziny po zdobyciu innych kapitałów (Dyrda, Zienkiewicz, 2016), feministyczne oparte na odwołaniu do wolności wyboru w podejmowania roli matki (Beauvoir, 2000; Badinter, 2013). Uwarunkowania późnego macierzyństwa są różnorodne, a fakt coraz późniejszego momentu narodzin pierwszego dziecka charakteryzuje kraje wysoko uprzemysłowione. Na przykład w państwach należących do Unii Europejskiej średnia wieku urodzenia pierwszego dziecka wynosi 30 lat, zaś w Polsce 29 lat (GUS). Zmiany wzorca płodności w krajach rozwiniętych wskazują na coraz późniejsze narodziny nie tylko pierwszego dziecka, ale także dzieci kolejnych – na co wskazują fazy płodności opisane przez Szukalskiego (2017, s. 78)¹. Małgorzata Lesińska-Sawicka (2008) na podstawie przeprowadzonych przez siebie wywiadów jakościowych z kobietami dokonała analizy przyczyn

¹ Wyodrębnił on w nim (na podstawie analiz statystycznych z lat 2000–2015) cztery fazy: 1) związaną z częstością występowania urodzeń wyższego rzędu (trzecich i dalszych), czyli mniejszą dzietnością całkowitą rodzin; 2) wskazującą na dalsze zmniejszanie się skłonności do rodzenia kolejnych dzieci: trzecich i dalszych, przy jednoczesnym wzroście podwyższania się przeciętnego wieku rodzenia kolejnych dzieci; 3) ukazującą obniżanie współczynnika dzietności wskutek redukcji tendencji do wydawania na świat potomstwa (pierwszego i kolejnych dzieci) przez młodsze kobiety; zaś podwyższanie skłonności do jego wydawania po 34 roku życia; 4) czwarta faza, charakteryzuje się kompensacją odłożonej płodności, dzieci wydają na świat kobiety, które realizowały się uprzednio w innych dziedzinach życia (Szukalski 2017, s. 78).

późnego macierzyństwa. Były to przede wszystkim: rosnące aspiracje edukacyjne kobiet i trudna sytuacja ekonomiczna młodych małżeństw. Inne wymienione przez nią czynniki opóźnienia decyzji o prokreacji to: brak stabilizacji zawodowej, doświadczenia związane z leczeniem niepłodności małżeńskiej, lęk przed odpowiedzialnością związaną z wychowywaniem dziecka, długotrwała i przewlekła choroba, odczuwanie lęku przed powielaniem błędów w relacji matka–dziecko, narodziny dziecka z wadami genetycznymi w rodzinie kobiety lub męża/partnera, nadmierna troska o urodę, lęk przed porzuceniem przez partnera. Autorka ta dokonując analizy wywiadów zauważyła, że „późne matki” akceptowały bezwarunkowo swe dzieci, były znacznie bardziej zadowolone z ich narodzin, traktowały macierzyństwo jako rolę wynikającą z ich indywidualnych wyborów, nie zaś ze sztywnych w tym zakresie norm społecznych (Lesińska-Sawicka, 2008).

Założenia metodologiczne w badaniach własnych

Doświadczenia kobiet związane z macierzyństwem są rzadko podejmowane w badaniach naukowych. Jak pisze Martyna Pryszmont-Ciesielska: „Wydaje się, że współcześnie w dyskusji o macierzyństwie pomija się indywidualne doświadczenia kobiet, a koncentruje się na kwestiach ogólnych, na przykład warunkach i kryteriach obowiązków macierzyńskich wobec dziecka. Coraz częściej zdarza się, że w tej dyskusji macierzyństwo zostaje upolitycznione i wprzęgnięte w służbę rozmaitych ideologii i wizji funkcjonowania społeczeństwa. Ta jawna i ukryta ideologia powoduje, że macierzyństwo widziane jest w separacji od realnych i jednostkowych doświadczeń kobiet” (2017, s. 79). Doświadczenie macierzyństwa to „pewien zwrotny punkt w życiu kobiety” (Budrowska, 2000, s. 5.) konstruujący jej nową tożsamość i nadający jej szczególne znaczenie. Celem prowadzonych przeze mnie badań było poznanie realnych i jednostkowych doświadczeń kobiet związanych z macierzyństwem oraz czynników je konstruujących. Przedmiotem badań uczyniłam historie życia kobiet, które urodziły dziecko (pierwsze lub kolejne) po trzydziestym piątym roku życia, odnoszące się do konstruowania ich macierzyńskiej tożsamości lub ponownego jej rekonstruowania (w przypadku matek dorosłych dzieci ponownie zostających matkami). Postępowanie badacza, który korzysta z jakościowej strategii badań rozpoczyna się najczęściej postawieniem problemu badawczego, co wymaga pewnego obrania określonego kierunku studiów empirycznych (Kwieciński, 1997). Jak pisze Stanisław Palka, podstawą badania jest wyodrębnienie szczegółowych pytań badawczych będących „klamrą spinającą badacza i składnikiem strukturalnym nadającym im sens i wartość poznawczą” (Palka, 2005, s. 11). Wyloniony przeze mnie problem główny brzmiał następująco: Jakie doświadczenia związane z dojrzałym macierzyństwem mają badane kobiety? Uszczegółowiony został on w sposób następujący: 1) Jakie motywy zdecydowały o dojrzałym macierzyństwie? 2) Jak wspominają pierwsze chwile spędzone z dzieckiem? 3) Jakie doświadczenia mają w godzeniu ról matki, żony i pracownika? 4) Co macierzyństwo zmieniło w ich życiu? Wykorzystałam

w nich model badań jakościowych zaproponowany przez Krzysztofa Konarzewskiego (2000), rozróżniając metody: doboru próby badawczej, zbierania i analizy danych. Dobór próby w przypadku moich badań wyznaczyły wyłącznie względy poznawcze oraz zamiary badawcze. Nie była ona liczna (Pilch, Bauman, 2000), jednak odzwierciedlała proces zachodzący w kobietach – przeżywania własnego macierzyństwa i doświadczeń z nim związanych. Zastosowałam selekcjonowanie pojedynczych przypadków² (Juszczak, 2013), zakończone osiągnięciem stanu teoretycznego nasycenia (Pilch, Bauman 2000). W prowadzonych badaniach wykorzystałam dwie metody zbierania danych: wywiad narracyjny – opowiadanie przez respondenta historii różnych doświadczeń życiowych (Konecki, 2000), prowadzony w oparciu o schemat Kai Kaźmierskiej (2004, s. 77) oraz przeszukiwania źródeł wtórnych – zdobywanie przez badacza zbiorów danych będących materialnymi śladami ludzkiej działalności (Rubacha, 2008). Narracja oscylowała wokół tematyki macierzyństwa, jawiąc się jako opowieść o zaznaczonym początku (planowanie ciąży, zajście w ciążę lub narodziny dziecka), opis sekwencji wydarzeń związanych z macierzyństwem (reakcja bliskich, przebieg kariery zawodowej, dylematy związane z wychowywaniem dziecka), koniec opowieści wyznaczona realnym momentem życiowym. Wykorzystaną w badaniach metodą analizy jest analiza treści rozumiana „jako badanie zarejestrowanych przekazów” (Babbie, 2007, s. 340) na podstawie systematycznie określanych jego cech (Frankfort-Nachmias, Nachmias, 2000).

Doświadczenie późnego macierzyństwa – w narracjach kobiet

Historie życia Moniki (44 lata), Krystyny (46 lat) oraz Izy (42 lata) zrekonstruowałam w oparciu o prowadzone wywiady narracyjne. Zgodnie z konwencją prowadzenia badań narracyjnych badania prowadzone były kilkufazowo. W fazie pierwszej (tzw. rozpoczęcia wywiadu) odwiedzałam domy badanych kobiet, zapoznając się z nimi. W drugiej fazie (stymulacji do opowiadania) wyjaśniałam kobietom, iż interesują mnie ich osobiste doświadczenia związane z macierzyństwem oraz przedstawiłam zasady etyczne badania. W trzeciej zaś (narracji) zostawiłam kobietom swobodę wypowiedzi, pytając jedynie o ich doświadczenia macierzyńskie i prosząc o zachowanie chronologii wypowiedzi. W momencie, gdy zakończyły narrację, przeszłam do fazy czwartej, czyli zadawania pytań, prośby o komentarze i rozwinięcie niektórych aspektów wypowiedzi, aby nakreślić punkty zwrotne konstruujące macierzyńską tożsamość kobiet (Kaźmierska 1997). Aby nie rozpraszać narratorok, wszystkie wywiady były rejestrowane, później dokonano transkrypcji nagrania.

² Tu kobiet zostających matkami po ukończeniu 35 roku życia spośród kobiet udzielających wywiadu (przy okazji realizacji tematu badawczego poświęconego doświadczeniu macierzyństwa przez kobiety znajdujące się w różnych kategoriach wiekowych).

Historia życia Moniki

Pierwsza z moich rozmówczyń – Monika (44 lata) – jest pracownikiem naukowo-dydaktycznym w niepublicznej szkole wyższej. Monika – konstruując historię cofnęła się do okresu maturalnego, wyszła wtedy za mąż za swego obecnego męża i rozpoczęła studia magisterskie w trybie stacjonarnym. Nie myślała wówczas o zostaniu matką, czuła się za młoda, marzyła natomiast o pełnej niezależności finansowej i kupnie własnego mieszkania. Małżeństwo miało kłopoty finansowe, co odraczało plany reprodukcyjne. Narratorka podkreśla, że czasem zastanawiała się nad możliwością zostania matką, jednak naciski rodziców i teściów na poczęcie potomka opóźniały jej decyzję o macierzyństwie, podobnie jak trudności finansowe oraz próba narzucenia jej tradycyjnej roli społecznej (młodej żony oraz matki). „Miałam wrażenie, że wszyscy oczekują, iż urodzę dziecko, bo wyszłam za mąż. A potem matka i teściowa wychowują je za mnie, gdy ja będę studiowała lub pracowała, tak jak one tego chcą”. Monika początkowy etap małżeństwa określa jako nieustanną walkę z rodzicami o niezależność emocjonalną, finansową oraz kontestację wobec narzuconej jej stereotypowej roli społecznej. Walka ta – jak mówi: „zakończona była chyba jej sukcesem i rezygnacją rodziców z dalszych pytań”. Jej efektem finalnym zdaje się wyparcie do głębokich struktur podświadomości marzeń o dziecku. Narratorka zdała sobie sprawę z tego po latach, opowiadając o swych snach – „Śniło mi się, że rodzę upragnione dziecko, a potem nie mam w co go ubrać i tułam się z zawiniątkiem po mieście, wypisana ze szpitala. Budziłam się zapłakana i żałowałam, że nie mam tego zawiniątka przy sobie. Bo mimo wszystko to było niesamowite uczucie”. Osobą znaczącą w życiu Moniki był jej mąż wspierający ją w realizacji marzeń oraz pragnień, który nigdy nie naciskał na szybkie posiadanie potomstwa. Po ukończeniu studiów Monika próbuje zapewnić sobie pełną niezależność finansową, podejmuje pracę zarobkową i pisze doktorat. Praca pochłania ją całkowicie, a odkryte pasje naukowe sprawiają, że nie myśli o dzieciach – jak deklaruje. Sytuacja zmienia się po ukończeniu przez kobietę trzydziestego piątego roku życia i zyskaniu stabilizacji materialnej oraz zawodowej. Podjęcie odwołanej decyzji o dziecku było wówczas dość trudne, jak wspomina narratorka: „Byłam teraz w nieustannym konflikcie: rozdarta pomiędzy potrzebą nieustannego tworzenia i instynktem macierzyńskim, który coraz częściej dawał o sobie znać. Nieustannym marzeniem o dziecku, które noszę w sobie i trzymam w ramionach”. Podczas trwania wywiadu kobieta stara się określić moment przełomowy w konstruowaniu tożsamości macierzyńskiej (podjęcie decyzji o poczęciu dziecka). Jest to dla niej trudne, długo się zastanawia i analizuje. Mówi: „Nadszedł taki czas. Wiedziałam że właśnie tego chcę, że zajdę w ciążę i urodzę zdrowe dziecko. Praca zaczęła schodzić na dalszy plan, a myśli o dziecku pojawiały się nieustannie. Miałam wrażenie, że nic nie jest aż tak ważne jak Ono”. Analizując motyw zajścia w ciążę zwraca uwagę na ogromną potrzebę zostania matką, odkładaną przez lata z powodu nacisków środowiskowych, sytuacji finansowej i niepewności zawodowej, nasilającą się przed

czterdziestymi urodzinami: „W pewnym momencie przestraszyłam się, że będzie za późno i nie zdążę już urodzić”. Świadomość własnego wieku i pojawiający się lęk przed menopauzą skłonił ją do podjęcia starań o zajście w ciążę. Dobry stan zdrowia, brak chorób genetycznych w rodzinie, dbałość o siebie w trakcie ciąży, umożliwiły jej terminowe rozwiązanie. Matką poczuła się w ciąży – „głaskałam brzuch”, „pukałam w brzuch”, „mówiłam do dziecka”, „nadałam mu imię”. Mówi: „To było niesamowite, mieszkała we mnie inna osoba, moje dziecko. Czytałam książki o ciąży, myślałam co się rozwija dziecku w danym tygodniu, jadłam to czego potrzebuje dziecko, odpoczywałam, nie wychodziłam z domu w sezony infekcyjne, nie wpuszczałam znajomych by nie zawlekli wirusa. Istotne było tylko dziecko”. W biografii Pani Moniki uwidaczniają się trzy sekwencje czasowe: odkładania decyzji o macierzyństwie i buntu przeciw tradycyjnej roli społecznej, kariery i stabilizacji finansowej podporządkowany przyszłemu zostaniu matką oraz narodzin i wychowania dziecka przy ograniczeniu aktywności zawodowej. Pani Monika mówi: „Tyle lat poświęciłam na pracę, iż planowałam że częściowo wycofam się zawodowo, aby skupić na małej istotce”. Po narodzinach dziecka następuje całkowite przewartościowanie dalszego życia kobiety, opieka nad noworodkiem pochłania ją całkowicie i staje się źródłem najwyższej życiowej satysfakcji: „Jak zobaczyłam synka pomyślałam, że to wszystko co w życiu osiągnęłam nie było aż takie ważne. Ważny był tylko On. To niesamowite, dałam komuś życie, stworzyłam nowego człowieka”. Pani Monika chętnie opowiada o pierwszym spotkaniu z dzieckiem, nocy po porodzie, zapachu, przytulaniu i całowaniu niemowlęcia: „Trzymałam go w ramionach, wąchałam, przewijałam, tuliłam, śpiewałam kołysanki, ciągle do niego mówiłam, uśmiechałam się, karmiłam, uwielbiałam go wozić, nosić i wszystkim pokazywać, nie obchodziło mnie nic poza nim”. Jej macierzyństwo zdaje się mieć niemal duchowy wymiar, obserwuje rozwój dziecka, czyta książki poświęcone opiece nad nim, projektuje zabawy, aby dobrze się rozwijało. W trakcie wywiadu często się uśmiecha, wspominając: „Realizowałam się poprzez swoje macierzyństwo do utraty sił, z największym oddaniem i pasją. Nic nie było takie fascynujące jak pierwsza zabawa grzechotką, pierwsze słowo, uśmiech, pierwszy ząb, zabawa w piaskownicy”. Z pracy zawodowej Monika nie rezygnuje, łączy rolę matki, żony i pracownika, spędzając wiele czasu z dzieckiem. Do pracy chodzi niechętnie, wołałaby zostać w domu, ale nie opłaca się jej to finansowo. Pracuje dwa dni w tygodniu, wówczas zostawia dziecko z mężem, resztę spędza z malcem, nie decyduje się na zatrudnienie opiekunki, aby samodzielnie kształtować syna i dbać o jego rozwój. Nienormowany czas pracy męża umożliwia małżeństwu godzenie pracy zawodowej z wychowywaniem dziecka, bez pomocy bliskich i placówek opiekuńczo-wychowawczych. Kobieta wspomina, iż nie chce korzystać z tych form opieki nad dzieckiem: „Czekałam na dziecko tyle lat. Tyle lat o nim marzyłam, że wreszcie jak podjęłam decyzję nieustannie odwołaną, to chciałam spędzić z nim jak najwięcej czasu”. Pełne zaangażowanie w wychowanie dziecka powoduje zmęczenie i stany wyczerpania, pomoc ze strony

męża umożliwiała regenerację sił życiowych: „Mąż pomagał i pomaga ogromnie. Nawet trudno mówić o pomocy, jest zaangażowany tak jak ja. Kiedyś słyszałam kłótnie małżeństw o to, kto wstanie do dziecka w nocy. My biegliśmy oboje jak tylko malec sapnął, chcieliśmy zobaczyć go jak najszybciej, przytulić, dotknąć”. W narracji kobiety przejawia się pewien żal, że syn z powodu jej późnego wieku nie zdołał poznać dziadków, choć to Oni – zdaniem Moniki zdeterminowali swym zachowaniem jej decyzję o późnym macierzyństwie. W narracji Pani Moniki uwidacznia się także silnie rozwinięte dążenie do niezależności zawodowej i ekonomicznej, która zdeterminowała macierzyński projekt. Mówi ona: „Muszę być na tyle silna, niezależna i stabilna finansowo, aby zawsze zarobić na siebie i dziecko”. Czas wolny kobieta spędza razem z synem i mężem: „gramy w gry planszowe, chodzimy na basen i spacer, lubimy uczestniczyć w kulturze – najczęściej oglądamy filmy animowane w kinie”. Deklarowane przez nią formy spędzania czasu wolnego wykazują, iż podobnie jak inne sfery aktywności podporządkowany jest opiece nad dzieckiem. Zmienia się jego forma, gdyż dziecko dorasta (młodszy wiek przedszkolny): „bawię się z nim klockami”, „oglądamy bajki i rozmawiamy o nich”, „nieustannie się przytulamy”. Porównując siebie sprzed narodzin dziecka z tym, jaka jest obecnie, mówi: „Jestem kimś zupełnie innym, tamtej siebie nawet nie rozumiem. Uwielbiam być mamą”.

Historia życia Krystyny

Drugą z moich rozmówczyń jest Krystyna, w momencie udzielania wywiadu ma 46 lat i wychowuje dwuletniego syna. Ma też dorosłą córkę (24 lata) pochodzącą z pierwszego nieudanego małżeństwa. Narratorka po raz pierwszy wyszła za mąż z wielkiej miłości w wieku 24 lat i niebawem urodziła córkę, decyzja o dziecku nie była przemyślana, a ciąża nie była planowana: „Chyba nie myślałam o tym. Wyszłam za mąż, zaszłam w ciążę i byłam wściekła, antykoncepcja naturalna zawiodła”. Trudno jej było odnaleźć się w nowej roli, marzyła o karierze zawodowej, tymczasem pozostawała w domu, utrzymywał ją mąż oraz rodzice. Opieka nad dzieckiem nie sprawiała jej szczególnej przyjemności, była jedynie przykrym obowiązkiem, chociaż córka rozwijała się prawidłowo. Małżeństwo Krystyny rozpadło się w atmosferze wzajemnych oskarżeń dwa lata później. Rozpad małżeństwa skłonił narratorkę do podjęcia próby zmiany swojego życia, zapisała córkę do przedszkola, otworzyła wraz z koleżanką zakład produkujący odzież dziecięcą, którego jest obecnie właścicielką. Córkę wychowywała sama, angażując się mocno w pracę zawodową, co pozwalało jej zatrudniać opiekunki do dziecka i budować stabilną pozycję na rynku odzieżowym. Nieudane małżeństwo zniechęciło ją do poszukiwania życiowych partnerów, poza krótkimi związkami o charakterze towarzysko-seksualnym. Drugiego męża poznała po usamodzielnieniu się córki, czuła się samotna, gdyż dziewczyna rozpoczęła studia w innym mieście. Mając 44 lata postanowiła poszukać partnera lub męża, korzystając z portali randkowych oraz ponownie zostać matką. Narratorka mówi: „Spodobał mi się

kandydat młodszy ode mnie – sporo, bo ponad dziesięć lat – wrażliwy romantyk. Pomyślałam, że będzie dobrym ojcem mojego dziecka. Myśl o dziecku pojawiała się nieustannie. Moja córka wyprowadziła się, a ja wyobrażałam sobie niemowlaka w jej pokoju. Tym bardziej że moje koleżanki rodziły kolejne dzieci”. Po półrocznej znajomości wyszła za mąż po raz drugi i postanowiła ponownie zostać matką. W narracji Pani Krystyny bardzo jasno splatają się dwie sekwencje życiowe: 1) nieudane małżeństwo aktywizujące kobietę i samotne wychowywanie córki, 2) pełnia życia rodzinnego związana z ponownym małżeństwem i późnym macierzyństwem. Negatywne doświadczenia z poprzedniego małżeństwa spowodowały, że – jak mówi „[...] będąc w kwiecie wieku chciałam rozpocząć swe życie raz jeszcze, przeżyć je tak, jak przed laty sobie wymarzyłam”. Drugie małżeństwo zawarła szybko, bo „chciała zdążyć ponownie urodzić dziecko”. Nie miała problemów ani z zająciem w ciążę, ani z jej donoszeniem, choć cały okres ciąży spędziła w domu, gdyż ciążowe dolegliwości – jak wspomina – były dla niej bardziej dotkliwe niż przed laty: „To miało być takie odczarowanie kiepskiej przeszłości, nowy mąż, maleńkie dziecko, zaczynałam życie od nowa. Cięża jednak była inna niż poprzednio, wymioty, mdłości, zawroty głowy, opuchnięte nogi i ogromny ból kręgosłupa, zamiast młodsza czułam się jak stulatka. Ale kochałam dziecko, które nosiłam w brzuchu i zrobiłabym wszystko żeby utrzymać ciążę. Głaskałam brzuch nieustannie, mówiłam do niego, śpiewałam”. Dolegliwości ciążowe i złe samopoczucie spowodowały, że kobieta zarządzała firmą w domu, w czym wspomagał ją drugi mąż. Pozycja zawodowa, na którą pracowała kobieta przez lata, stała się dużym udogodnieniem w ciąży, zapewniając byt całej rodzinie. Przygotowania do powitania na świecie dziecka były dla narratorki źródłem szczególnej radości, urządziła pokój dla dziecka, kupowała ubranka, wybierała zabawki. Reakcje dalszej rodziny i znajomych na jej ciążę nie były przychylne. Krystyna wspomina: „traktowali mnie jak bizneswoman, która spełnia w średnim wieku kaprysy, by się odmłodzić”. W narracji kobiety wielokrotnie pojawiają się: lęk przed utratą młodości i zewnętrznej atrakcyjności, tendencja do podporządkowywania sobie otoczenia („mój nowy mąż robi to, czego ja chcę i pracuje u mnie”) i dominowania nad nim. To zdaje się zapewniać jej poczucie bezpieczeństwa i pełnej niezależności. Niechętnie i rzadko mówi o relacji z mężem, a jeśli to robi podkreśla jego rolę jako „posłusznego ojca dziecka”, wykonującego polecenia w domu oraz w firmie. Obojgu zdaje się odpowiadać taki układ. Poród odbył się w terminie, Krystyna zdecydowała się na chirurgiczne rozwiązanie ciąży w prywatnej klinice. Opiekę medyczną wspomina bardzo dobrze, po porodzie przyniesiono jej syna: „Synek był cudem, spokojny, malutkie paluszki, pięknie jadł i spał. Pomyślałam sobie, że dopiero teraz czuję się gotowa zaopiekować w pełni maleństwem, bo to On jest najważniejszy, świat i kariera sobie poczeka. Przy córce byłam ciągle zmęczona, boksowałam, byle do przodu, pogodzić wszystko, być matką idealną. Teraz wiem, że wystarczy kochać i się starać, sama chwila jest ważna i nie chcę jej stracić”. Pani Krystyna, aby pamiętać najważniejsze momenty w życiu syna, nieustannie

go fotografowała, pod pokazywanymi zdjęciami widnieją podpisy: „cudowne maleństwo”, „radość macierzyństwa”, „niesamowite oczy”, „rozmierzony bobas”, „wspaniały spacer”, „robimy babki z piasku”. Opisy macierzyńskiej miłości przeplatane są zdjęciami noworodka w różnych pozach i markowych ubraniach. Wydaje się, że wynika to raczej z zawodowych pasji narratorki, niż jej niedojrzałości. Stara się ona spędzać z dzieckiem większość wolnego czasu, pochłaniają ją nie tylko czynności opiekuńcze i pielęgnacyjne, lecz przede wszystkim dążenie do harmonijnego rozwoju chłopca. Korzysta z pomocy poradników poświęconych rozwojowi dzieci, czyta lektury, kupuje zabawki dostosowane do możliwości dziecka, bawi się z nim, zachęca do uczestnictwa w zajęciach adresowanych do dzieci (teatralnych, ruchowych, na basenie). Rezygnuje z uprzednich form własnej aktywności (zajęcia jogi, basen, język angielski), aby spędzać z dzieckiem więcej czasu, wakacje spędza wśród rodzin z dziećmi w tzw. „dzieciochatkach” nad polskim morzem. Nawiązała nowe kontakty towarzyskie z kobietami mającymi małe dzieci. „Ja po prostu nie mogę niczego przegapić” – mówi Krystyna. Bardzo istotna jest dla niej niezależność finansowa oraz możliwość pracy w domu w nienormowanym czasie ze względu na jej charakter (zarządzanie dużą firmą). Stara się wykonywać pracę, gdy dzieckiem zajmuje się jej mąż oraz córka: „Godzę obowiązki, korzystając z pomocy męża. Wreszcie mężczyzna się do czegoś nada”. Pytana o relacje z mężczyznami porównuje nieustannie obecnego męża z poprzednim, do którego ma wiele żalu. Złe wspomnienia zaciera obraz niemal idealnego zrekonstruowanego małżeństwa ze zdecydowanie dominującą rolą kobiety. Z narracji wynika jednoznacznie, że pełnię macierzyńskiego spełnienia osiągnęła przy drugim dziecku, gdyż czuła się bardziej dojrzała do roli matki. Podobnie – jak w przypadku innych kobiet, wolny czas spędza wraz z mężem i dzieckiem, co wynika z jej potrzeb. Często powtarza: „chcę się wreszcie nacieszyć szczęśliwą rodziną”. Porównując siebie sprzed narodzin dziecka z tym, jaka jest obecnie mówi: „spokojna, zrównoważona, cierpliwa, zakochana w dziecku, ciągle uśmiechnięta, ciesząca się każdą chwilą”.

Historia życia Pani Izy

Trzecią narratorką jest Pani Iza (42 lata) – projektantka i architektka, od kilku lat prowadzi wraz z mężem własną firmę, pracując w domu. Jest matką dwójki dzieci. Córkę urodziła mając 28 lat, syna po 34 roku życia (rocznikowo 35 lat). Jej biografia interesowała mnie szczególnie, gdyż w narracji często porównywała swe doświadczenia macierzyńskie po narodzinach pierwszego oraz drugiego dziecka. Macierzyństwo Izy było zaplanowane oraz zsynchronizowane z przebiegiem jej kariery zawodowej, szukała „odpowiedniego czasu na dzieci”. „Chęć posiadania dzieci miałam od zawsze, były pewne problemy medyczne i oczywiście chęć osiągnięcia w miarę stabilnej sytuacji zawodowej – uprawnienia projektowe”. Pomimo narodzin dzieci w niewielkim odstępie czasu (sześć lat) Iza czuła się znacznie pewniej w roli matki po narodzinach syna. Zauważa, że dojrzały wiek oraz

wcześniejsze doświadczenia w roli matki umożliwiły jej odczuwanie: „pełni radości macierzyńskiej”, gdyż była lepiej przygotowana do tego, czego doświadczy w ciąży, po porodzie i w połogu. W momencie narodzin córki kilka lat wcześniej była bardziej skupiona na sobie i budowaniu własnej pozycji zawodowej, najtrudniejsze było jednak ogromne poczucie odpowiedzialności za zdrowie i życie dziecka oraz „utrata wolności” – związana z koniecznością nieustannego zaspokajania potrzeb niemowlęcia. Pełnię radości macierzyństwa zakłócała jej praca na etacie, pracodawca wymagał od niej dyspozycyjności, ona zaś chciała uczestniczyć w najważniejszych momentach życia córki. Był to moment przełomowy w konstruowaniu biografii macierzyńskiej oraz zawodowej jednocześnie. Zależało jej na pracy, zdecydowała się ją zmienić, by realizować się pełniej jako matka: „Każdorazowe wyjście z pracy w celach związanych z dzieckiem – nie myślę tylko o chorobie, ale też o takich sprawach jak np. występ w przedszkolu czy zawody, wiązało się zawsze z nieprzychylnym stanowiskiem pracodawcy mimo wykonywania pracy dobrze i terminowo. Z tego powodu nie uczestniczyłam w kilku ważnych wydarzeniach w życiu mojego dziecka, to było powodem podjęcia samodzielnej działalności”. Drugą ciężę przeżywała spokojnie, była do niej przygotowana, pewniej czuła się opiekując dzieckiem, choć bywała zmęczona. Narratorka mówi: „Pełnię radości macierzyńskiej odczuwałam dopiero przy drugim dziecku. Wiedziałam dokładnie, co mnie czeka zarówno po porodzie, jak i w pierwszych dniach z dzieckiem. Po pierwszym porodzie bardzo zaskoczona byłam tym, jak długo mój organizm dochodził do siebie. Dużym problemem psychicznym była mimo wszystko utrata wolności i poczucie odpowiedzialności za małego człowieka. Do tego przyzwyczajałam się dość długo, ale decyzji o macierzyństwie nie żałowałam absolutnie nigdy, nawet jak byłam bardzo zmęczona”. W narracji Izy wyodrębnić można trzy fazy życia: małżeństwa bez dzieci (pełnej koncentracji na pracy zawodowej), pracy na etacie po narodzinach pierwszego dziecka oraz pracy we własnej firmie projektowej przy wychowywaniu dwójki dzieci. Jest ona osobą dobrze zorganizowaną i sumienną, żyje w związku partnerskim, wspólnie z mężem wykonując prace domowe, zaś nienormowany charakter pracy ułatwia jej opiekę nad dziećmi. Do pełni szczęścia macierzyńskiego potrzebna jest jej harmonia, umiejętne godzenie życia prywatnego i zawodowego oraz właściwe ustalanie priorytetów: „Od siebie oczekiwałam zawsze bardzo dużo. Po urodzeniu dziecka oczywiście chciałam, żeby było tak jak kreują media – kolorowo, wesoło, czysto i bez stresu. Życie mnie szybko zweryfikowało, ustaliłam priorytety i tego się trzymam. Tym priorytetem jest równowaga pomiędzy poświęceniem się dla dzieci a zachowaniem własnej równowagi psychicznej oraz wykonywaniem zawodu, który jest moją pasją od zawsze”. W narracji Izy uwidacznia się silna więź emocjonalna z mężem oraz rodzicami, na których pomoc i wsparcie może liczyć – ułatwia jej to opiekę nad dziećmi. Macierzyństwo zmieniło – jak zauważa – przede wszystkim jej podejście do wolności, przewartościowało pewne sprawy, wymagało zmiany hierarchii priorytetów, praca zawodowa – pasja zachowała tu

bardzo ważne miejsce. Pomimo dużej liczby obowiązków kariera zawodowa kobiety przebiega dość dynamicznie, rozwija się, podejmuje nowe projekty, stara się także znaleźć czas wolny wyłącznie dla siebie (przeznacza go na rozwój fizyczny). „Czas wolny poświęcam sobie. Najczęściej są to zajęcia sportowe, które pozwalają mi utrzymać dobrą formę i fizyczną, i psychiczną. Mam ustalone z rodziną dni i godziny kiedy po prostu wychodzę na swoje zajęcia. Każdy inny czas poza pracą staram się poświęcać dzieciom rozwijając ich pasje i zainteresowania”.

Doświadczanie macierzyństwa w narracjach kobiet – analiza treści

Kolejnym etapem badań była rekonstrukcja autonarracji kobiet doświadczających późnego macierzyństwa umieszczonych na blogu Internetowym pt. Dom na głowie (<https://www.domnaglowie.pl/pozne-macierzynstwo>). Autonarracje te – czytane przeze mnie wcześniej – zainspirowały mnie do podjęcia tematu, były to historie Marii oraz Jadwigi. Nie mogłam wprowadzić – jak w przypadku samodzielnie prowadzonych wywiadów narracyjnych zadawać kobietom pytań dodatkowych, toteż zgromadzony materiał nie był tak bogaty poznawczo, jak prezentowany uprzednio – stanowił jedynie dopełnienie badań.

Portret Marii

Maria (imię zmienione) mając 38 lat i dwójkę nastoletnich dzieci zaszła z mężem w nieplanowaną ciążę. Myślała o sobie: „Jestem stara i w ciąży”, dopóki nie okazało się, iż jej znajome ze szkoły i studiów także w tym wieku urodziły dzieci (pierwsze lub kolejne). Ciążę przechodziła lekko, poród przebiegł bez komplikacji – autorka bloga nie poświęca temu zagadnieniu szczególnej uwagi. Koncentruje się na doświadczeniach związanych z wychowaniem trzeciego syna, było to – jak zauważa, stosunkowo proste w porównaniu z poprzednimi dziećmi. „Miałam 38 lat i byłam zupełnie inną osobą niż 10 lat wcześniej. Przede wszystkim byłam już mamą dwójki dużych chłopców i choć dostałam od nich w kość, to doświadczenie wyniesione z ich wychowania było bezcenne. Trzeci to była pestka w porównaniu z jego starszymi braćmi. Chował się jak złoto, a dla mnie samej małe dziecko nie było już żadną tajemnicą. Wiedziałam, jak z nim postępować, jak się zachować w różnych sytuacjach, wiedziałam też czego unikać, żeby było mi łatwiej” (tamże). Pani Maria porównuje swoje podejście do wychowania dzieci w wieku dwudziestu i prawie czterdziestu lat. W historii jej życia wyodrębnić można dwie fazy: planowanego macierzyństwa i wychowywania dwójki synów w młodym wieku oraz niezaplanowanego późnego macierzyństwa dojrzałej kobiety. Narracja ta przybiera formę porównania różnic w doświadczaniu przez nią macierzyństwa uprzednio i obecnie. Tożsamość macierzyńska – choć wydawała jej się ukształtowana, zmieniała się i modyfikowało ją pojawienie się każdego kolejnego dziecka. Ostatecznie ukształtowała się po narodzinach trzeciego syna, kobieta stała się spełniona, spokojna, szczęśliwa. „Kiedy tak siebie wspominam prawie sprzed dekady, czasem nie mogę zrozumieć, czemu taka byłam. Nieogarnięta, wkurzona, niecierpliwa.

Nie rozumiałam, że dziecko beze mnie nie może istnieć, że jego płacz nie jest po to, żeby wyprowadzić mnie z równowagi i że nawet trzylatek to wciąż maluch, który ciągle mnie potrzebuje. Zamiast na dziecku, bardziej skupiałam się na sobie i swoich bolączkach macierzyństwa. W moim późnym macierzyństwie kluczowe było to, że ja już byłam inną kobietą. Nie tylko podwójną mamą, ale dojrzałą osobą z naręczem różnych doświadczeń życiowych, uspokojoną i akceptującą siebie” (tamże). Ta akceptacja życia i zachodzących w nim wydarzeń spowodowała wzrost pewności siebie kobiety i zaufanie własnej intuicji, nabranie dystansu wobec zachowań dziecka i poczucie przejmowania kontroli nad własnym życiem. Trudność w pogodzeniu kariery zawodowej z wychowaniem dzieci zapoczątkowała decyzję o zmianie pracy. Maria musiała zrezygnować z pracy na etacie i podjęła własną działalność zawodową – prowadzi obecnie bloga i utrzymuje się z tantiemów od reklam na nim zamieszczonych. Swą wypowiedź kończy konkluzją: „Dzieci są taką wartością, że nieważne, kiedy je rodzimy. Ważne, że w ogóle pojawiają się w naszym życiu. Czy mama młoda, czy stara zawsze chce dla swojego dziecka jak najlepiej. I tego się trzymajmy!” (tamże).

Portret Jadwigi

Interesująca historia macierzyństwa Jadwigi również została opublikowana na blogu internetowym (<https://www.domnaglowie.pl/pozne-macierzynstwo>). Trzecia ciąża Pani Jadwigi przypadła na moment, kiedy kobieta skończyła 41 lat, a jej mąż 56 lat, najstarszy syn miał wówczas 22 lata. Tragiczne wydarzenie życiowe w życiu kobiety – śmierć jej matki zbiegło się z radosnym wydarzeniem – wiadomością o kolejnej ciąży przyjętej z wielką radością: „Byłam jeszcze silna, zdrowa, radosna, pełna energii. Z pełnym przekonaniem, że zdarzył się cud i wtedy pomyślałam, że prawdą jest – świat, przestrzeń, nie znosi próżni, która po utracie jednego, drugim się wypełnia... ubywa człowieka – następny się rodzi”. Ciąża i poród przebiegały bez komplikacji, a dziecko urodziło się zdrowe, co pozwoliło matce szybko wrócić do domu. Narratorka wspomina: „Następnego dnia byłam już z nią w domu. Dzisiaj mogę stwierdzić – jej narodziny i czas z nią spędzony, to moje późne macierzyństwo, to najlepsze co mi się w życiu zdarzyło. Jeszcze istotniejsze jest to, że ona tak samo uważa: najlepsze co jej się w życiu zdarzyło, to Stara Kobieta czyli ja – jej mama”(tamże). Późna ciąża – jak zwraca uwagę kobieta, spowodowała, iż zaczęła bardzo dbać o własne zdrowie i higienę psychiczną, ponosząc całkowitą odpowiedzialność za wychowanie dziewczynki. Pomagały jej w tym starsze dzieci oraz mąż. Pani Jadwiga po narodzinach dziecka wróciła do pracy, zaś sprawowanie kierowniczego stanowiska ułatwiało jej godzenie ról matki, żony i pracownika: „[...] gdy Ala miała kilkanaście dni (to prawda, jakkolwiek trudno w nią uwierzyć) zabierałam już ją do firmy... leżała w leżaczku na biurku, podczas gdy ja musiałam kierować firmą. Alicja urodziła się, gdy najstarszy syn miał 23 lata – dumnie z nią wychodził na spacer... starsza córka się w niej zakochała, a najmłodszy syn wreszcie nie był najmłodszym i chętnie okazywał swoją

nad nią „wyższość”. Mąż rozpieszczał”(tamże). Narodziny córki były dla kobiety inspiracją do poznawania świata, nieustannego rozwoju, aby nadążyć za jego przemianami i nie odczuwać dotkliwie różnicy pokoleń, do uczestnictwa w rozwoju naukowym, kulturalnym, poznawania prawideł techniki i sztuki.

(Nie)punktualne macierzyństwo – konkluzje

Macierzyństwo określane potocznie jako „późne” nie zawsze jawi się w ten sposób w doświadczeniach kobiet. W krajach europejskich wiek narodzin pierwszego dziecka (kolejnych także) przypada obecnie na 30 rok życia, kobiety coraz częściej decydują się urodzić dziecko po realizacji aspiracji edukacyjnych, zdobyciu stabilnego zatrudnienia, zyskaniu samodzielności ekonomicznej, realizacji własnych marzeń i pasji. Dominujący przez lata wzór poświęcającej się Matki Polki (Titkow, 2012, s. 34) odrzucany zostaje przez pokolenie młodych kobiet pomimo społecznych nacisków na jego realizację i prób ponownego wdrożenia poprzez różne środowiska socjalizacyjne oraz wychowawcze (Zaworska-Nikoniuk, 2004). Współczesne kobiety coraz częściej świadomie planują macierzyństwo, starannie wybierają partnerów życiowych (mężów) potencjalnych ojców dzieci, wkomponowują je w przebieg karier naukowych czy zawodowych. Uwidacznia się to w historiach życia Moniki, Krystyny oraz Izy, które pragną być matkami wtedy, kiedy same poczuć się na to gotowe. Gotowość wydania na świat dziecka – w ich przypadku to nie tylko gotowość emocjonalna, ale przede wszystkim ekonomiczna – dążenie do zapewnienia mu pełnego rozwoju i niezależność finansowa – od partnera, rodziny oraz instytucji. Podejmowane próby wpajania stereotypowych ról społecznych przez środowisko rodzinne owocują frustracją oraz długotrwałą rezygnacją z posiadania dzieci (narracja Pani Moniki oraz Krystyny). Narratorki same wybierają „odpowiedni moment na dziecko”, w ich przypadku był on trochę późniejszy niż w przypadku koleżanek. Przypomina mi się w tym momencie cytaty z pisarki i antropolog kulturowej Elizabeth Gilbert: „Posiadanie dziecka jest jak tatuaż na twarzy. Trzeba być całkowicie pewnym, nim się podejmie ostateczną decyzję” (2017, s. 35), narratorki pewnośc tę zyskały niewątpliwie. Historie życia Marii i Jadwigi wykazują, że choć nie planowały kolejnej ciąży, to wiadomość o niej przyjęły entuzjastycznie, traktując jako wyzwanie do zmiany własnego życia w drugiej jego połowie. Nawiązując do przytaczanej uprzednio teorii kryzysu przełomu życia (Oleś, 2000), narodziny dziecka związane były z głęboką macierzyńską refleksją oraz inspiracją do zmiany: pracy i poznawania świata (Jadwiga, Maria, również Iza). Zbyt wczesne i nieprzemyślane założenie rodziny i decyzja o poczęciu dziecka, rozwód, początkowa niechęć do mężczyzn i dążenie do dokonania metamorfozy w swoim życiu uwidacznia się w narracji Pani Krystyny, która późne macierzyństwo przeżywa znacznie pełniej, choć odnieść można wrażenie, że poszukując ponownie młodości trochę się „bawi tą rolą”. W historiach życia kobiet uwidacznia się ogromna miłość do dziecka, a konstruowanie bądź rekonstruowanie

(w przypadku kolejnych dzieci) tożsamości matki przypada na etap zajścia w ciążę lub nawet jej planowania. Monika i Iza – konstruują własną karierę zawodową z myślą o potencjalnym zostaniu matką. Krystyna i Monika – bardzo szybko próbują nawiązać niewerbalną relację z dzieckiem, głaskając brzuch, mówiąc do niego czy śpiewając. Następuje tu personalizacja dziecka, nadawanie mu imienia, wyobrażenia o jego wyglądzie i przyszłym macierzyństwie.

W dyskursie medycznym późne macierzyństwo opisywane jest jako potencjalnie ryzykowne dla płodu oraz matki (Lesińska-Sawicka, 2008), pomimo trudnego przebiegu ciąży (Monika, Krystyna) narratorki urodziły zdrowe dzieci. Chętnie opowiadały o pierwszych chwilach po porodzie, śmiały się, płakały, wzruszenie – jak wspominały „odbierało im mowę i zdolności kojarzenia” (Monika), zmieniało zupełnie hierarchię wartości (Monika, Krystyna), praca zawodowa – choć nadal ważna, była mniej istotna. Konieczność łączenia ról społecznych: matki, żony oraz pracownika przy nikłych udogodnieniach w ich pełnieniu – zwłaszcza w Polsce (Zaworska-Nikoniuk, 2018), powoduje ogromne trudności w pogodzeniu ich. Jednak stabilizacja zawodowa związana z późnym wiekiem narodzin pierwszego (Monika) lub kolejnego (Krystyna, Iza) umożliwiała to narratorkom. Konstruowanie biografii kobiety matki zachęcało narratorki do zmiany pracy lub stosowania takich form zatrudnienia (elastyczne godziny pracy, nienormowany czas), by godzenie ról było efektywniejsze (Iza, Maria, Jadwiga, Krystyna). Rozmawiając z kobietami, często słyszałam od nich, że narodziny dzieci dały im „siłę do bycia sobą” (Monika), „wyzwoliły pokłady energii” (Krystyna), „zachęciły do przełamywania słabości” (Jadwiga).

Bibliografia

1. Babbie, E. (2008). *Podstawy badań społecznych*. Warszawa: PWN.
2. Badinter, E. (2013). *Konflikt: kobieta-matka*. Warszawa: PWN.
3. Beauvoir, de S. (2000). *Druga płeć*. Warszawa: Jacek Santorski.
4. Becker, G.S. (1981). *A Treatise on the Family*. Cambridge: Harvard University Press.
5. Bielawska-Batorowicz, E. (2017). Niepłodność – (nie)zrealizowane rodzicielstwo. W: E. Włodarczyk, (red.). *W trosce o macierzyństwo* (s. 15–25). Poznań: Wydawnictwo UAM.
6. Budrowska, B. (2000). *Macierzyństwo jako punkt zwrotny w życiu kobiety*. Warszawa: Funna.
7. Chase Susan, E. (2009). Wywiad narracyjny. Wielość perspektyw, podejść, głosów. W: N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, (red.), *Metody badań jakościowych. T. 2* (s. 15–55). Warszawa: PWN.
8. Creswell, J.W. (2013). *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
9. Dyrda, M.J., Zienkiewicz, J. (2016). Wychowanie w rodzinie źródłem kapitału społecznego. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, vol. XXIX*.
10. Gilbert, E. (2013). *Jedź, módl się, kochaj*. Warszawa: Rebis.

11. Gregory, E. (2007). *Ready. Why Women Are Embracing The New Later Motherhood*. New York: Basic Books.
12. *Późne macierzyństwo*. Pobrane z: <http://starakobieta-i-ja.blogspot.com/2017/05/pozne-macierzynstwo-i-nie-tylko-pozne.html> (15.09.2017).
13. *Badania prenatalne*. Pobrane z: https://badaniaprenatalne.pl/wiek_matki_a_ryzyko_choro/, (11.09.2018).
14. *Dom na głowie*. Pobrane z: <https://www.domnaglowie.pl/pozne-macierzynstwo/>. (15.09.2017).
15. Jakob, G. (2003). Wywiad narracyjny w badaniach biograficznych. W: D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski (red.), *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych*, (s. 125–155. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
16. Jarzębińska, A. (2014). Późne macierzyństwo w opiniach i planach życiowych studentek. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, nr 1, s. 46–52.
17. Juszczak, S. (2013). *Badania jakościowe w naukach społecznych. Szkice metodologiczne*. Katowice: Wyd. Uniwersytetu Śląskiego.
18. Kaźmierska, K. (2004). Wywiad narracyjny – jako jedna z metod w badaniach biograficznych. *Przegląd Socjologiczny*, nr 53, s. 74–93.
19. Kaźmierska, K. (1996). Wywiad narracyjny – technika i pojęcia analityczne. W: M. Czyżewski, A. Piotrowski, A. Roguszeńska-Pawełek (red.), *Biografia a tożsamość narodowa*, s. 61–73. Łódź: Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego.
20. Konarzewski, K. (2008). *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*. Warszawa: WSiP.
21. Konecki, K. (2017). *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*. Podaję za <http://qsr.webd.pl/KKonecki/publikacje/publikacja2.html/#roz8>. (15.09.2017).
22. Konecki, K. (2005). *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*. Warszawa: PWN.
23. Kuryś-Szyncel, K. (2017). Doświadczanie macierzyństwa – przestrzenie biograficznego uczenia się. W: E. Włodarczyk (red.), *W trosce o macierzyństwo*, s. 69–73. Poznań: Wyd. UAM.
24. Kwieciński, Z. (1997). Podręcznik badań jakościowych. *Socjologia Wychowania*, nr XIII.
25. Lesińska-Sawicka, M. (2008). *Socjomedyczne korelaty późnego macierzyństwa. Studium socjomedyczne*. Kraków: Wydawnictwo Nomos.
26. Major, K., Bryś M., Baumert M., Surmiak P., Walencka M. (2013). Cięża po 30. roku życia – norma XXI wieku. *Perinatologia. Neonatologia i Ginekologia*, t. 6, zeszyt 2, s. 88–92.
27. Manson, K.O. (1997). Gender and Demographic Change: What do we Know? W: G.W. Jones (red.), *The Continuing Demographic Transition*, s. 80–90. Oxford: Clarendon Press.
28. Nachimas D., Frankfort-Nachimas D. (2000). *Metody badawcze w naukach społecznych*. Warszawa: Zysk i S-ka.
29. Oleś, P.K. (2000a). *Psychologia rozwojowa człowieka dorosłego*. Warszawa: PWN.
30. Oleś, P.K. (2000b). *Psychologia przełomu połowy życia*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
31. Palka, S. (2005). *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*. Gdańsk: GWP.

32. Pilch, T., Bauman, T. (2000). *Zasady badań pedagogicznych. Strategie jakościowe i ilościowe*. Warszawa: Wyd. Żak.
33. Postoła, A. (2018). *Macierzyństwo zaczyna się po trzydziestce*. Pobrało z: <https://www.wprost.pl/143341/Macierzynstwo-zaczyna-sie-po-trzydziestce> (10.09.2018).
34. Pryszmont Ciesielska, M. (2013). Wstęp. W: Pryszmont Ciesielska M. (red.), *Macierzyństwo w relacjach auto/biograficznych i fotografiach kobiet*, s. 8–14. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
35. Roczniki Statystyczne GUS 2000–2018.
36. Rubacha, K. (2008). *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
37. Schutze, F. (1997). Trajektorie cierpienia jako przedmiot badań socjologii interpretatywnej. *Studia Socjologiczne*, nr 1, s. 20–32.
38. Skibińska, E. (2006). *Mikroświaty kobiet. Relacje autobiograficzne*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
39. Stańczak, J., Stelmach, K., Urbanowicz M. (2018). *Małżeństwa oraz dzietność w Polsce*. Podało https://stat.gov.pl/files/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5468/23/1/1/malzenstwa_i_dzietnosc_w_polsce.pdf. (10.09.2018).
40. Szukalski, P. (2004). Późne macierzyństwo w Europie. *Wiadomości Statystyczne*, nr 11.
41. Szukalski, P. (2017). Późne macierzyństwo – nowe zjawisko demograficzne w Polsce. *Demografia i Gerontologia Społeczna. Biuletyn Informacyjny*, nr 1, s. 2–6.
42. Titkow, A. (2012). Figura Matki Polki. Próba demitologizacji. W: E. Korolczuk (red.), *Pożegnanie z Matką Polką?* Warszawa: Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego.
43. Titkow, A. (2007). *Tożsamość polskich kobiet. Ciągłość, zmiana, konteksty*. Warszawa: Wyd. IFiS PAN.
44. Trzop, B. (2018). *Dojrzałe, spełnione i niezależne? Kobiety 50+ w socjologicznym zwierciadle*. Warszawa: Elipsa.
45. Twenge, J.M. (2012). *The Impatient Woman's Guide to Getting Pregnant*. New York: Atria Books.
46. Włodarczyk, W. (red.). (2017). *W trosce o macierzyństwo*. Poznań: Wyd. UAM.
47. Zaworska-Nikoniuk, D. (2004). *Drogi modyfikowania socjalizacji i wychowania przez feminizm*. Olsztyn: Epistheme.
48. Zaworska-Nikoniuk, D., (2008). *Wzory kobiecości i męskości w polskiej prasie dla kobiet XXI wieku*. Toruń: Adam Marszałek.
49. Zaworska-Nikoniuk, D. (2016). *Ciąża i macierzyństwo na portalach Internetowych. Aspekty edukacyjne*. Olsztyn: Wyd. UWM.
50. Zaworska-Nikoniuk, D. (2018). Doświadczenie trudności godzenia ról rodzajowych w narracjach młodych matek aktywnych zawodowo. W: A. Cybał-Michalska, B. Kancierz, L. Myszkas-Strychalska, P. Peret-Drażewska, (red.). *Młodość we współczesnej rzeczywistości społeczno-kulturowej*, s. 177–203. Poznań: Wyd. UAM.

Abstract: Experiencing late motherhood – biographies of women

Keywords: late motherhood, biographies of women, motherhood after 35 years of age, experiencing motherhood, education for motherhood.

Summary: In the article entitled “Experiencing late motherhood – biographies of women” the author deals with the medical, sociological and pedagogical aspects of “late motherhood” experienced by Polish women. Based on a qualitative study using the biographic method carried out through a narrative interview of four women and an analysis of two biographies published on Internet blogs, the author presents the motifs of late pregnancy, experiencing child birth, the ways of coping with several social roles of mother, wife and employee and the organisation of free time of young mature mothers. The deep bond with the child, self-realisation through motherhood and respecting a child’s needs by mature mothers were also analysed.

Dane do korespondencji:

Dr hab. Dorota Zaworska-Nikoniuk

Katedra Pedagogiki Opiekuńczej

ul. Żołnierska 14 a pokój 25

10-438 Olsztyn

Wydział Nauk Społecznych

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

e-mail: d.zaworska-nikoniuk@uwm.edu.pl

Edyta Zierkiewicz

ORCID 0000-0003-0312-874X

CZTERY POKOLENIA RZECZNICZEK WALKI Z RAKIEM PIERSI W SŁUŻBIE MEDIALNEJ EDUKACJI ZDROWOTNEJ

Słowa kluczowe: rzecznictwo raka piersi znane pacjentki, edukacja zdrowotna, mass media.

Streszczenie: Medialna edukacja raka piersi pojmowana w kategoriach zarówno promocji zdrowia, jak i prewencji choroby, jest obecnie stałym elementem kultury popularnej. W jej realizację zaangażowane są równe grupy społeczne i zawodowe, a przede wszystkim lekarze, dziennikarze oraz wyleczone pacjentki. W tekście podjęto kwestię zaangażowania się znanych pacjentek w podnoszenie społecznej świadomości raka piersi. Medialną edukację choroby onkologicznej przedstawiono z perspektywy chronologicznej, wyróżniając cztery okresy rzecznictwa raka piersi.

Wprowadzenie

Informacje o problemach zdrowotnych Angeliny Jolie obiegły cały świat. Polskie media także poświęciły im nieco uwagi – pisały o nich w 2013 r., gdy aktorka poddała się profilaktycznej operacji odjęcia piersi (mastektomii) i w 2015 r., gdy przeszła inny zabieg prewencyjny – usunięcia jajników (owerektomię). Zachowawcze zazwyczaj czasopisma kobiece, realizujące tzw. misję (czyli odpowiadające na oczekiwania określonych grup specjalistów, mających na względzie tzw. społeczne dobro), chętnie zajęły się tematem potencjalnej choroby aktorki pomimo dość negatywnego stanowiska części środowiska medycznego. Teraz jednak media zachowywały się tak, jakby na autorytet w sprawie interwencji medycznej mianowały pacjentkę. Sama Jolie zadeklarowała natomiast, że podejmuje rolę rzecniczki kobiet „obciążonych genetycznie”, wskazując im jedną z możliwości zatroszczenia się o swoje zdrowie.

Przed Jolie w takiej roli wystąpiły też inne, znane na całym świecie osoby, m.in. żony prezydentów Stanów Zjednoczonych (np. Nancy Reagan), aktorki (m.in. Christina Applegate) czy piosenkarki (np. Anastacia). Biorąc pod uwagę tematy, które wprowadzały na publiczną agendę, można by wyróżnić cztery „generacje” rzeczniczek, a raczej cztery główne etapy społecznego edukowania w zakresie

raka piersi. Efekty tego długoletniego, bo trwającego od lat 70. XX wieku, procesu są trudne do zmierzenia, ale dostrzegalne w zmianach, jakie zachodzą w „przyroście” publicznej wiedzy na temat raka piersi jako schorzenia onkologicznego, jak i indywidualnego doświadczenia, w postawach społeczeństwa wobec tej choroby, w zainteresowaniu udziałem w badaniach w kierunku jego wczesnego wykrycia, w ilości akcji uświadamiających istnienie zagrożenia organizowanych przez amatorów (tu: kobiety zdrowe), aktywistki (tu: pacjentki-Amazonki) oraz profesjonalnych edukatorów czy artystów i celebrytów, a przede wszystkim w upowszechnieniu się przekonania, że rak piersi nie jest już chorobą śmiertelną, lecz przewlekłą, a nawet wyleczalną.

W tym artykule zamierzam rozważyć znaczenie osobistych ujawnień sławnych osób chorujących na raka piersi dla edukowania (m.in. polskiego) społeczeństwa w zakresie tej choroby oraz kształtowania społecznych postaw wobec pacjentek i ich bliskich. U nas już dostrzeżono, że onkocelébryci (określenie zmarłego parę lat temu na nowotwór mózgu ks. Jana Kaczkowskiego) zwiększają przychyłność społeczeństwa wobec tematu raka, zaciekawiają informacjami o problemie, uczulają na zagrożenia, sugerują kierunki działań i zachęcają do podejmowania podobnych decyzji itp. Zwrot, który dokonuje się u nas w publicznym dyskursie chorób nowotworowych, wymaga jednak podjęcia krytycznej refleksji nad jego społecznymi, politycznymi, medycznymi, edukacyjnymi i etycznymi konsekwencjami. Chodzi tu zarówno o zjawiska konstruowania nowych zagrożeń, nowych sposobów „zabezpieczania” zdrowia oraz nowych tożsamości i nowych grup ryzyka, jak też o zmiany w zakresie reagowania na tzw. odległe – tu: z konieczności zapośredniczone mediami – cierpienie, o pojawienie się nowych reżimów afektywnych i o celebrytyzację raka (zwłaszcza raka piersi)¹. Każde z tych zagadnień wymagałoby osobnego omówienia.

Cztery generacje rzeczniczek zmagających z rakiem piersi

Zanim o swojej chorobie publicznie opowiedziała pierwsza szeroko znana kobieta, uczyniło to przed nią wiele osób anonimowych; zwyczajne pacjentki z niewielkim skutkiem próbowały nagłośnić poważny problem: rak piersi jako źródło życiowego horroru i jako powód medycznego skandalu. Jedną z pierwszych, która bezwiednie stała się ikoniczną chorą była Fanny Burney, brytyjska pisarka

¹ Zachodnie badania i polskie obserwacje pokazują, iż pojawienie się w mediach doniesienia o zachorowaniu na raka jakiejś sławy powoduje wzrost liczby osób zgłaszających się na badania diagnostyczne – bez względu na to czy jest to prawdziwa gwiazda (por. np. McKay i Bonner, 2010), klasycznie rozumiana celebrytka (tu np. kontrowersyjna uczestniczka reality show „Big Brother”; Casey, Morris, Burnell, Parberry, Singh i Rosenthal, 2013; Metcalfe, Price i Powell, 2010), czy fikcyjna postać z serialu (np. Krystyna Lubicz z „Klanu”, por. Łaciak, 2006). Takie zjawiska „towarzyszące” publicznym doniesieniom o znanych chorych składają się na krótko- i długoterminowy efekt oddziaływania mediów. Same sławy spotykają się z gestami wsparcia i słowami otuchy ze strony fanów.

poddana mastektomii w 1710 r. (por. np. Thorne i Murray, 2000, s. 146). Musiało jednak minąć prawie dwieście pięćdziesiąt lat do czasu, gdy kobiety z rakiem piersi zaczęły podejmować aktywność społeczną na rzecz poprawy swojej sytuacji zdrowotnej i życiowej. Należy przy tym zauważyć, iż społeczno-polityczny aktywizm kobiet z rakiem piersi (zapoczątkowany w latach 60. XX w.) uwarunkowany był (czy po prostu możliwy), z jednej strony, postępującym rozwojem medycyny (ratującej lub przedłużającej życie chorych; zob. Mukherjee, 2013), z drugiej narodzinami drugiej fali feminizmu oraz ruchu zdrowia kobiet (por. np. Yalom, 2012), a z trzeciej zaangażowaniem „w sprawę” wielu lobbistów (na czele z najsłynniejszą z nich, Mary Lasker; por. np. Mukherjee, 2013), a dopiero potem sławnych rzeczniczek/celebrytek.

Od przemilczania choroby do detabuizacji raka piersi (i konstruowania publicznej tożsamości pacjentki) – pierwsze pokolenie sław w rolach rzeczniczek zmagających z chorobą

Przełom w rzecznictwie raka piersi nastąpił na początku lat 70.² Wówczas to prezydent Stanów Zjednoczonych, Richard Nixon, ogłosił wojnę z rakiem³ (1971 r.), a trzy bardzo znane kobiety, niezależnie od siebie, poinformowały opinię publiczną o przebytej operacji (mastektomii): Shirley Temple Black (1973 r.; dziecięca aktorka, a później polityk) oraz, w 1974 r., Betty Ford i Happy Rockefeller, odpowiednio żony ówczesnych prezydenta i wiceprezydenta Stanów Zjednoczonych. I to one właśnie stanowią gwiazdorską reprezentację pierwszej generacji sławnych Amazonek. Nie można jednak wyjawień Ford, Temple Black i Rockefeller traktować ani jako ostatecznie rozpraszających ponurą aurę raka piersi, ani tym bardziej jako radykalnych czy feministycznych głosów sprzeciwu wobec kulturowych stereotypów, dotyczących chorujących kobiet, i/lub środowiska medycznego. Raczej, jak pisze, omawiająca przypadek Betty Ford, Tasha Dubriwny (2009), uznać je trzeba za dość zachowawcze oferty tożsamościowe dla pacjentek z rakiem piersi. Nie tylko nie podważały one sprzeczności tkwiących w tradycyjnych rolach płciowych, ale wręcz je podtrzymywały, sugerując chorym, by bardziej dbały o wygląd (i „zakrywały” brak piersi specjalną protezą).

Z pewnością klimat społeczny, a zwłaszcza nastroje panujące w tamtych latach wśród lekarzy i polityków wyjątkowo sprzyjały osobistym wyznaniom pacjentek na temat ich „walki z rakiem” i „pokonaniu go” – były wręcz pożądane. Sądzono, że ogromne nakłady finansowe na diagnozę, leczenie i badania

² Polityczny lobbying na rzecz badań nad rakiem (np. firmowany przez wpływową i bogatą Lasker) rozpoczął się co najmniej dekadę wcześniej (por. Mukherjee, 2013, s. 147–152), a kobiety (jedynie te zdrowe) były „zatrudniane” przez lekarzy do swego rodzaju akwizycji promocji zdrowia piersi już w latach 30. XX wieku (chodzi tu o wolontariat typu *door-to-door* realizowany przez Women’s Field Army; por. np. Moffett, 2003).

³ Dla Nixona ta wojna miała charakter czysto polityczny – nie chodziło mu o raka, ale o zdystansowanie, w obietnicach wyborczych, przeciwnika w walce o reelekcję, Teda Kennedy’ego (za: Patterson, 1987, s. 247–248).

podstawowe nad rakiem szybko przyniosą efekty w postaci pokonania straszliwego wroga: wystarczy poznać jego „złośliwą” naturę, dowiedzieć się, jak się rozwija oraz jakimi drogami przenosi się i do jakich organów itp., a rak przejdzie do historii, jak wiele chorób zakaźnych, w tym np. tyfus czy gruźlica. Taki obraz zaczął coraz częściej pojawiać się w przekazie medialnym i rozbudzał nowe nadzieje. Przy tym oswajał ludzi z istnieniem tej choroby. Niemniej jednak, w dalszym ciągu, wiele osób w raku widziało „czarną śmierć”, potwornego najeźdźcę. „Ten kontrast między popularnymi lękami i oficjalnymi marzeniami nie był niczym nowym. Miliony ludzi, zwłaszcza z klas niższych, zawsze było sceptycznych, żeby nie powiedzieć wrogich, w stosunku do opinii profesjonalistów” (Patterson, 1987, s. 231). Dla nich kolejne doniesienia medialne o zachorowaniach (a także o śmierci) mniej lub bardziej znanych osób brzmiały jak wzmianki o nadchodzącej epidemii – a dziennikarze podsycali te lęki, coraz chętniej ujawniając takie informacje (Patterson, 1987, s. 233). Dlatego też lekarze, politycy i urzędnicy publiczni podejmowali wysiłki, by przesłać społeczeństwu komunikaty dające nadzieję, a sławne pacjentki „poparły” ich swoimi wyznaniem. Te ich osobiste gesty odwagi okazały się ważne także dla amerykańskiego aktywizmu amazońskiego; rozpoczęły niejako jego nową erę (Osuch i in., 2012, s. 353).

Kreując wspomniane sławy na wzory idealnych pacjentek – co było istotne ze względów politycznych i obyczajowych – popularne media mogły rozwijać „narrację medycznego sukcesu”: o postępach w leczeniu i skutecznej diagnozie. Skupianie całej uwagi odbiorczyń na chorej (tj. jej publicznej personie), pozwalało odwracać ją od kontrowersji otaczających metody leczenia (tu: radykalną mastektomię), od luk w wiedzy na temat raka, a także od trudów procesu tzw. powracania do zdrowia (np. nieradzenia sobie ze stygmatem, problemów w relacji małżeńskiej, negatywnych emocji wobec własnego ciała).

Do głównych strategii osławiania ówczesnego społeczeństwa z chorobą, a wręcz czynienia z niej zjawiska „pasującego” do obowiązujących norm kulturowych zaliczyć można (1) powiązanie go ze stereotypowo rozumianą kobiecością, (2) zawężenie perspektywy do indywidualnego doświadczenia pojedynczej Amazonki, która dzielnie zajmuje się przedłużaniem swojego przeżycia (a nie dostrzega i/lub nie interesuje się ogólniejszymi kwestiami problemu raka piersi), (3) depolityzację raka piersi (ukazywanego jako prywatna sprawa chorej i, ewentualnie, jej bliskich) i (4) kreowanie raka na swego rodzaju ryt przejścia (tu: zdarzenie pozytywnie transformujące, upełnomocniające, któremu chora w pewnym sensie biernie się poddaje) (Dubriwny, 2009, s. 105–106). Podtrzymując krytykę mianowania Ford na idealną pacjentkę przez media współpracujące z przedstawicielami środowiska medycznego, nie można jednak zaprzeczyć temu, że informacje o jej chorobie „przełożyły się” na liczbę publicznych dyskusji na temat różnych aspektów raka piersi – jego wykrywania i leczenia oraz, co równie ważne, na wzrost liczby kobiet zgłaszających się na badania diagnostyczne (Dubriwny, 2009, s. 106).

Odnosząc się do „edukacji moralnej” promowanej przez przekazy medialne na temat raka piersi u Betty Ford, czyli do szeregu subtelnych sugestii dotyczących tego, jak ich adresatki powinny się czuć i zachowywać w sytuacji choroby, jakie przyzwyczajenia i postawy kształtować (Chouliaraki, 2010, s. 111), można stwierdzić, że zachęcane były one do akceptacji swojej choroby, niewstydzienia się jej – zwłaszcza przed lekarzem (tu: por. Reagan, 1997, s. 1781), do regularnego poddawania się badaniom palpacyjnym piersi i zgłaszania każdego niepokojącego objawu specjalistce. Kobiety, nie wprost, zachęcane też do podjęcia określonej „pracy emocjonalnej”. Sugerowano im, że powinny odczuwać i przejawiać radość (z wyleczenia), optymizm i męstwo w znoszeniu trudów leczenia, a także posiadać wiarę i ufność w lekarza (i nie podważać jego opinii). Niejawnie też namawiano je do niekoncentrowania się na sobie i niewywoływania swoją dolegliwością dyskomfortu u otaczających je ludzi – a więc, oprócz dobrego nastroju i samopoczucia, powinny dbać o siebie i kobiecy wygląd, w tym o „symetryczną” klatkę piersiową. Nie mniej ważnym elementem roli idealnej pacjentki – choć stojącym w sprzeczności z powyższym zaleceniem – było zachęcanie do nieukrywania swojej sytuacji, nieprzemilczania problemu. Przy tym pouczano chore, by, mówiąc o chorobie, były taktowne i nie epatowały interlokutorów, zachowały dyscyplinę emocjonalną i miały w pamięci znaczenie „powodu”, dla którego dzieli się swoimi doświadczeniami (tu: społeczna legitymacja do opowiedzenia o chorobie związana była z intencją podnoszenia świadomości rozmówców) (Dubriwny, 2009, s. 111).

W tym miejscu należy podkreślić, że to pierwsza generacja chorujących sław wylansowała model Amazonki (zob. Lerner, 2001, s. 142–144) i wzmocniła go swoim prestiżem, pozycją społeczną, splendorem.

Od walki z rakiem przez walkę z systemem po walkę o siebie – przedstawicielki drugiego pokolenie rzeczniczek choroby

Wyróżnionych przeze mnie generacji sław orędujących na arenie światowej na rzecz zmian w spostrzeganiu raka piersi i lobbujących za postępem w leczeniu tej choroby nie tworzą jednakowo myślące i mające taki sam cel osoby publiczne. Należałoby raczej mówić o dominujących, w danym okresie, trendach, stylach działania i podejściach do zapośredniczonej mass mediami edukacji społecznej. Najbardziej zróżnicowane pod tym względem okazało się drugie pokolenie sławnych pacjentek, którego aktywność lokuje się w okresie dwóch dekad: od 1975 r. do 1995 r. Zaliczają się do niego Nancy Reagan – żona ówczesnego prezydenta Stanów Zjednoczonych i Rose Kushner – dziennikarka medyczna, Audre Lorde – pisarka, poetka, działaczka społeczna i Matuschka – amerykańska top-modelka (znana także w Polsce dzięki przedrukowaniu przez dwa pisma kobiece – „Claudie” i „Twój Styl” w 1995 r. – jej sławnego zdjęcia z okładki „New York Times” z 1993 r.; por. Jaworski, 1995). Dla zrozumienia ich wkładu w przemianę „kultury raka piersi” ważne jest poznanie specyfiki tych dwóch dekad walki z chorobą.

Przed wszystkim okres ten cechuje się znaczącymi paradoksami, m.in. wielkim zwątpieniem w możliwość wygrania „walki z rakiem” i jednocześnie wyrażnym zaawansowaniem badań medycznych nad tą chorobą; krytyką medycznego systemu i rosnącym zapotrzebowaniem na usługi medyczne; kulturowym odwróceniem od feminizmu, a przy tym wzrostem zaangażowania społecznego kobiet z rakiem piersi i zwiększoną skutecznością ich inicjatyw.

Jak pisze Siddhartha Mukherjee, autor książki zatytułowanej *Cesarz wszech chorób*, w tamtym czasie jedni ogłaszali porażkę w wojnie z rakiem, a inni święcili swoje triumfy – ale tylko w bitwach z kilkoma rodzajami tego schorzenia. W Stanach Zjednoczonych uświadomiono sobie, że należy ostrożnie formułować prognozy medyczne i dopracować metodologię badań naukowych, a także zwrócić uwagę na „profilaktykę” raka, rozumianą zarówno jako zdrowy styl życia pojedynczych ludzi, jak i populacyjne programy przesiewowe (Mukherjee, 2013, s. 276–284). W realizacji tego ostatniego celu pomóc miało ogłoszenie w 1985 r., przez American Cancer Society (Amerykańskie Towarzystwo do Spraw Walki z Rakiem) października miesiącem narodowej świadomości raka piersi (National Breast Cancer Awareness Month) oraz mianowanie w 1993 r. przez Billa Clintona, ówczesnego prezydenta, trzeciego piątku października na Narodowy Dzień Mammografii (Sulik, 2010, s. 46–47). Do rozpowszechniania przekonań typu: „wczesne wykrycie ratuje życie” (hasło wykorzystywane także w polskich przekazach) czy „można zdążyć przed rakiem” (to tytuł wykorzystany przez czasopismo „Twój Styl” w prowadzonej od 1995 r. w Polsce akcji medialnej) przyłączyły się znane pacjentki, m.in. Nancy Reagan, a także jej poprzedniczka Betty Ford, która w telewizyjnym wystąpieniu bardzo emocjonalnie poparła te idee (Sulik, 2010, s. 46).

Coraz większa popularność tzw. medycznej profilaktyki i nastawienia na wczesne wykrywanie raka piersi nie doprowadziły jeszcze do istotnych zmian w podejściu do leczenia tej choroby. Do standardowych metod leczenia w latach 80. w Stanach Zjednoczonych należały, obok mastektomii, chemo- i radioterapia. Susan Love, najbardziej chyba znana amerykańska onkolożka, przemianowała je na: *slash, burn, and poison* (ciachanie, przypalanie i otruwanie; np. Altman, 1996, s. 169). Twierdziła ona, że takiego okrucieństwa nie należy już dłużej tolerować. Co więcej, Love kwestionowała zasadność, typowego dla swoich kolegów po fachu, przekonania, że lepiej pacjentek nie informować o możliwych konsekwencjach chemioterapii, ponieważ nie zgodzą się wtedy na leczenie. Ona sama wychodziła z innych przesłanek – uważała, że kobiety należy informować nie tylko o bezpośrednich, ale i odroczonych w czasie skutkach ubocznych terapii medycznych i nie wolno używać ich tylko dlatego, że są „dostępne i m o g ą pomóc” (Altman, 1996, s. 198). Dostrzegła też, że mastektomia wcale nie jest bardziej skuteczna – w porównaniu z operacją oszczędzającą – w zmniejszaniu ryzyka śmierci z powodu raka piersi. Często natomiast spotykała się z sytuacją, gdy chirurdzy nakierowywali swoje pacjentki na podejmowanie określonych decyzji, pomagając dokonać „właściwego wyboru”, np. poprzez przedstawienie im pozornie neutralnie

alternatywy: „Masz dwie opcje. Ale gdybym był tobą albo gdybyś była moją żoną, wybrałbym mastektomię” (za: Altman, 1996, s. 178)⁴. Zagubione pacjentki w takiej sytuacji najczęściej wybierały podsuwaną opcję – tym bardziej że była im ona rekomendowana także przez przeszkolone wolontariuszki wspierające chore na oddziałach szpitalnych (afiliowane przy American Cancer Society) oraz chorującą sławę, Nancy Reagan. Wkrótce po ogłoszeniu przez nią informacji o przebytych zabiegu radykalnym (1987 r.) liczba operacji oszczędzających wśród Amerykanek zmniejszyła się o 25 proc. (Leopold, 1999, s. 252; Butler Nattinger, Hoffmann, Howell-Pelz i Goodwin, 1998).

Bez względu na powody stojące za jej decyzją, „efekt” Nancy Reagan został ostro skrytykowany przez inną – nieco mniej – sławną pacjentkę, Rose Kushner. W wywiadzie dla „New York Timesa” stwierdziła ona, że informacja medialna o mastektomii żony prezydenta cofnęła chorujące Amerykanki o co najmniej dekadę (Knopf-Newman, 2004, s. 102). Kushner, gdy zachorowała (pod koniec 1974 r.), przeprowadziła prawdziwe dochodzenie na temat możliwych opcji leczenia, ich skuteczności oraz efektów ubocznych, którego wyniki przedstawiła w książce *Breast cancer. A personal history and investigative report* (1975). To właśnie determinacji Kushner (i współpracujących z nią lekarzy) przypisuje się zmianę w podejściu do raka piersi – z jedno- na dwuetapowe, tj. oddzielenie procesu diagnozowania (w tym: przeprowadzenie biopsji) od leczenia. Ówczesna diagnostyka nie udzielała bowiem natychmiastowej informacji, czy odkryty guz ma charakter nowotworu złośliwego czy też jest zmianą łagodną lub po prostu związany jest z „naturą” piersi (tzw. mastopatycznością).

Kusher oraz top-modelka Matuschka (które w 1993 r. niepotrzebnie amputowano piersi) ostrzegały, a w pewnym sensie przymuszały, kobiety do podejmowania walki o swoje życie, nawet jeśli oznaczałoby to konfrontację z lekarzami czy wręcz z całym środowiskiem medycznym. Jeszcze jednym frontem ich walki – na którym walczyły wraz z Audre Lorde (operowaną na raka piersi w 1978 r.) – była kultura patriarchalna. Kushner tej kwestii poświęciła rozdział pt. „Męski szowinizm, seks i rak piersi” (1975, s. 299–317), a Lorde książkę *Cancer journals* (1980), w której rozprawiła się z „polityką protezy” i z wolontariuszkami organizacji Reach-to-Recovery (por. też Zierkiewicz, 2011). Te słynne w Stanach Zjednoczonych rzeczniczki zmagania z rakiem piersi orędownyły za edukowaniem (się) kobiet w zakresie tej bardzo kobiecej choroby i dawały przykłady właściwej postawy wobec schorzenia, otoczenia, służby zdrowia i kultury jawnie dyskryminującej chore. I chociaż żadna z nich nie wypowiedziała się na temat sugestywnego i niezwykle potężnego symbolu stworzonego, by kojarzył się z rakiem piersi i kobiecością, to warto jeszcze wspomnieć, że właśnie w ich pokoleniu (na

⁴ Love w mastektomii widziała sposób na kontrolę kobiecych ciał i samych kobiet przez uznanie ich piersi za siedlisko choroby. Dowodziła też, że rak zabija dopiero wtedy, gdy w innych organach pojawiają się przerzuty – tym samym zaprzeczała obowiązującemu medycznemu paradygmatowi (Altman, 1996, s. 198, 101).

początku lat 90. ubiegłego wieku) na rynku konsumenckim po raz pierwszy zaistniał znaczek różowej wstążki.

Edukacja moralna tego etapu gwiazdorskiego rzecznictwa zmagania z rakiem piersi oparta była na przekonaniu, że można go już skutecznie leczyć (nawet jeśli oznaczałoby to okaleczenie) i długo z nim żyć (dlatego rak w tamtym czasie uznany został za chorobą przewlekłą). Oznaczało to, że kobiety zachęcane były do angażowania się w dbanie o swoje zdrowie, do brania udziału w programach przesiewowych i/lub zgłaszania się do lekarza z samodzielnie wykrytym guzkiem w piersi, ale też do zdobywania wiedzy, by móc podjąć najlepszą dla siebie decyzję dotyczącą leczenia. Kobiety tamtego okresu zachęcane były też do podejmowania aktywności społecznej, która umożliwiłaby zakwestionowanie stereotypów, dotyczących zachorowania na raka piersi i sytuacji osób dotkniętych tą chorobą. Trudno powiedzieć czy z racji tego, że w latach 80. w społeczeństwie amerykańskim zaczął się zmasowany atak na feminizm (tzw. *backlash*, por. Faludi, 2013) czy dlatego, że niewiele kobiet chciało prowadzić samotną walkę z systemem, czy dlatego, że najsłynniejsze rzeczniczki promowały rolę idealnej pacjentki, style działania Matuschki, Rose Kushner i Audre Lorde nie znalazły swoich gwiazdorskich odpowiedników w następnych dekadach.

***Od promowania wiedzy o chorobie do promowania własnego wizerunku przez przedstawicielki trzeciej generacji gwiazdorskiego rzecznictwa raka piersi.
Dekada różowego optymizmu i „przemysłu dobroczynności”***

Na lata 1995–2005 wydaje się przypadać największa fascynacja Amerykanów i Amerykanek różową wstążką, choć pod koniec tej dekady słychać już głosy krytykujące to zjawisko. Wprawdzie symbol świadomości raka piersi został stworzony w poprzednim okresie, teraz jednak w pewnym sensie zjednoczył pod wspólnym sztandarem ogromną rzeszę pacjentek, ich bliskich, jak też osoby zupełnie niezainteresowane tematem raka piersi, lecz pragnące okazać solidarność z chorymi i uznanie dla ich „walki” (por. Moore, 2010). Agresywne wylansowanie różowej wstążki w sferze publicznej, wręcz utożsamienie jej z samą chorobą, nie jest jednak jedynym powodem wyróżnienia tego okresu jako odrębnego etapu gwiazdorskiego rzecznictwa. Istotna jest tu bowiem także zmiana, jaka zaszła w obrębie promowanych tematów i używanych strategii społecznej edukacji raka piersi: (1) upowszechnienie przekonania, że rak piersi jest chorobą wyleczalną – przede wszystkim gdy zostanie wykryty we wczesnym stadium swojego rozwoju; (2) wzbudzenie ogromnych oczekiwań społecznych wobec nowoczesnej technologii medycznej w zakresie pogłębionej diagnostyki schorzenia; (3) nadanie rakowi piersi statusu „najważniejszej choroby dekady” i uczynienie z niego szczególnej kondycji zdrowotnej zarówno w oglądzie publicznym (tu: seksownej, celebryckiej, *glamour*, samej w sobie wartej uwagi), jak i w doświadczeniu pojedynczych chorych (tu: rak stawał się niejako darem, paszportem do prawdziwego i lepszego życia; Ehrenreich, 2010, s. 29). Nie bez znaczenia jest także społeczny i medyczny

kontekst „kultury raka piersi”, a więc m.in. coraz szybciej rozrastająca się populacja chorych (skutecznie „ratowanych” i bardzo wcześnie zdiagnozowanych, a przy tym coraz rzadziej nieumierających w trakcie lub wkrótce po zakończeniu leczenia⁵) oraz odrzucenie przekonania, że rak piersi jest jednolitą jednostką chorobową, którą należy leczyć w ten sam sposób, tymi samymi metodami.

Za główną przedstawicielkę tego pokolenia uznać można Kylie Minogue – światowej sławy australijską piosenkarkę, znaną z jej efektownych występów estradowych. Postać Kylie Minogue, a właściwie jej publiczna persona, przydaje rakowi piersi celebryckiego rozmachu. Zwłaszcza że obecnie już pojęcie celebryta przestało oznaczać po prostu osobę znaną z tego, że jest znana (Boorstin, 1961 za: Godzic, 2001), czy, inaczej mówiąc, nieposiadającej żadnych uznanych dokonań, ale poszukującej 5-minutowego rozgłosu (zwłaszcza w tabloidowych mediach) wykonawcy, dostarczającego przyziemnej rozrywki, banalnego skandalisty, pustego narcyza itp. We współczesnych opracowaniach naukowych podkreśla się, że zatarły się już granice między kulturowymi bohaterami, reprezentującymi tzw. poważne sprawy, a „konsumowanymi” przez rzesze odbiorców idolami (Lewenthal, 1984 za: Littler, 2006, s. 234). Udział celebrytów w zjawiskach określanych mianem *charitainment* (rozrywkowa dobroczynność; por. np. Driessens, Joye i Biltreyst, 2012) i *charity industry* (przemysł dobroczynny; por. King, 2006) jest już powszechnie odnotowywany i doceniany. Bardzo silną pozycję w tym „przemysłe” posiada różowa wstążka, która – promując tożsamość przeżytniczki (tu: *she-ro*: jednocześnie ultra-kobiecej i męskiej, dzielnej; Sulik, 2010, s. 101–105) – pozwala kolejnym sławnym chorym podejmować rolę orędowniczek zmagających z rakiem piersi i zdobywać jeszcze większą sympatię i szacunek społeczny, a nawet tworzyć dzięki temu marki własnych produktów.

Gdy Kylie Minogue odwołała światowe tournée w maju 2005 r., media na całym świecie poinformowały, że zdiagnozowano u niej raka piersi – na wczesnym etapie rozwoju. Jak piszą Frances Bonner i Susan McKay (2006, s. 154), doniesienia o tej celebrytce dokonały przełomu w zapośredniczonym „obrocie” treściami dotyczącymi zdrowia. Dotychczas bowiem – nawet jeśli w centrum znajdował się przypadek sławnej pacjentki – akcent położony był na kwestie medyczne lub nieco rzadziej, społeczne. Wtedy natomiast zaobserwowano narodziny nowego gatunku medialnego: *celebrity illness narratives* (Bonner i McKay, 2006, s. 156). Kwalifikowane do niego opowieści koncentrują się na postaci b o h a t e r a (tu: osobie cieszącej się co najmniej krajową sławą), eksponują jego emocje, a ujęte są w formie narracyjnej (stylu zwierzeniowym) i retrospektywnej (opowiadane są z obecnej sytuacji, gdy problem już został rozwiązany lub opanowany) lub, rzadziej, bieżących doniesień (to dotyczy klasycznie pojmowanych c e l e b r y - t ó w). Przede wszystkim mają one charakter voyerystyczny, a więc jednocześnie

⁵ Podobne zjawisko obserwujemy także w Polsce: z roku na rok przybywa nowych zachorowań, a od kilku lat w zasadzie nie rośnie liczba zgonów z powodu raka piersi (por. Krajowy Rejestr Nowotworów).

są pociągające i perwersyjne. Oprócz tego istotną cechą celebryckich narracji choroby jest to, iż są one konstruowane na bazie otwarcie komunikowanych założeń ideologicznych, moralnych i estetycznych (Tataru, 2012, s. 15; Bonner i McKay, 2006, s. 156). Wszystkie te cechy ułatwiają ich przyswojenie i zapamiętanie, a przy tym powodują, że są bardzo atrakcyjne dla odbiorców (zob. też Hermes, 1995). Okazuje się, że celebryci również dostrzegają zalety medialnej „spowiedzi” i używają jej dla własnej korzyści. Oczywiście nie wszystkich cieszy wzmożone zainteresowanie mediów ich chorobą, jednak część znanych osób widzi w tym okazję do nagłośnienia swoich dotychczasowych osiągnięć, do przypomnienia o sobie, do zbudowania nowego, sympatyczniejszego wizerunku itp. (McKay i Bonner, 1999). Jak piszą przywołane autorki, media, również te tabloidowe, są dość łaskawe dla niedomagających sław czy celebrytów, choć przy okazji dokonują własnej hierarchizacji tej szczególnej populacji pacjentów. Najlepiej traktowane są gwiazdy światowego formatu, następnie sławy sceny lokalnej/krajowej, późnej quasi-celebryci (w tym m.in. żony znanych prezenterów telewizyjnych i artystów), a potem osoby publiczne (polityczki, urzędniczek wysokiego szczebla); na końcu tego kontinuum znajdują się oczywiście osoby anonimowe, zupełnie nieznane, zwykle kobiety, których przypadki opisywane są bez współczucia, a z naciskiem na dziwne, kontrowersyjne szczegóły (McKay, Bonner, 1999, s. 568). *Celebrity illness narratives* dostarczają odbiorcom możliwości przeżycia złożonych emocji (m.in. podziw *versus* zazdrość, uznawanie celebrytów za pół-bogów *versus* złość na nich z powodu wywyższania się, większe współczucie w związku z ich „upadkiem”/chorobą *versus* odczucie ulgi, że takich możliwych/ważnych/wpływowych ludzi też spotykają zwyczajne nieszczęścia; Bonner, Farley, Marshall i Turner, 1999, s. 67). Prywatność, emocjonalność, melodramat i sensacja stały się głównym schematem prezentowania problemu raka piersi w masowych mediach – a spopularyzowały go doniesienia na temat sławnych rzeczniczek zmagających się z tą chorobą. Przede wszystkim jednak odbiorcy takich przekazów mają okazję poznać lub utwierdzić się co do dominujących i/lub pożądanых wzorów Ja i tożsamości (oraz ról pacjenckich) (Bonner i in., 1999, s. 68).

Równocześnie wydaje się, że to właśnie w tym okresie media w pełni doceniły rolę, jaką same odgrywają w procesie społecznej edukacji w zakresie raka piersi i w zjawisku kreowania rzeczniczek zmagających się z tą chorobą. Wcześniej akceptowały instrumentalne podejście lekarzy i ekspertów ds. zdrowia publicznego, używających ich do komunikowania społeczeństwu ważnych treści, teraz podważyły obowiązujące dotychczas przekonanie, iż to media potrzebują celebrytów (por. Bonner i McKay, 2006, s. 157). Zasadną stała się teza przeciwna: to celebryci w rolach pacjentów oraz środowisko medyczne potrzebują mediów, by zaistniał magiczny „efekt” w postaci nagłośnienia tematu, ukierunkowania uwagi społeczeństwa na określone rozwiązania problemu choroby (in. promocja zdrowia), zmobilizowania danej grupy (tj. głównych adresatów komunikatu) do podjęcia zalecanych działań (in. prewencja choroby) itp. (Bonner i in., 1999, s. 69).

Opisując „efekt Kylie”, media często dokonywały odniesień autoreferencyjnych, podkreślając swój znaczący udział w skutecznym wypromowaniu zagadnienia, czego wskaźnikiem miała być większa liczba osób zgłaszających się na badania diagnostyczne⁶.

Celebryci komunikują nadzieję, że ich wyznania przyniosą innym korzyść, a jednocześnie umacniają pozycję mediów oraz własną w świecie rozrywki; nie podważając przy tym dyskursu medycznego. Media zaś uczestniczą w kreowaniu wirtualnej społeczności – współcierpiących, wśród których są sławy – osoby takie same jak inni chorzy.

Przywołując analizy Lili Chouliaraki (2010), dotyczące reakcji na cierpienie odległego Innego, można powiedzieć, że na tym właśnie etapie rzecznictwa zmagających z rakiem piersi zachodzi przejście od humanitaryzmu do posthumanitaryzmu, a co się z tym wiąże od odwoływania się do przekonań racjonalnych i uniwersalnej moralności do bazowania na emocjonalnym repertuarze litości, tj. krótkotrwałych i nieintensywnych formach komunikowania, które tylko chwilowo angażują zdrowych odbiorców w praktyki radosnego konsumeryzmu. O ile wcześniej akcje humanitarne i doniesienia na temat raka piersi u pierwszych sławnych kobiet wywoływały w odbiorcach szok, o tyle bardziej współczesne przekazy wzbudzają przyjemność, jako że bazują na „pozytywnych obrazach” ukazujących pacjentki jako osoby radosne, spełnione, kobiece (tu: zadbane). Przy tym nie angażują odbiorców emocjonalnie (tj. nie wymuszają na nich moralnego zobowiązania), lecz dostarczają im, co najwyżej, estetycznych afektacji, same stając się produktami do wizualnego konsumowania (Hewer i Hamilton, 2012, s. 415).

Od somatyzacji choroby i statusu przeżytniczki do genetyzacji raka piersi i roli previvorki – czwarta generacja sławnych rzeczniczek

Ugruntowany już w obszarze medycyny paradygmat nowej genetyki znacząco oddziałwał w ostatnich latach nie tylko na społeczny ruch pacjencki, ale także między innymi na kulturę popularną i zapośredniczoną mediami edukację zdrowotną oraz celebrytów zaangażowanych w podnoszenie świadomości raka. Oczekiwania społeczeństwa podsycaly, bardziej lub mniej wiarygodne, doniesienia na temat rozwoju medycznych badań naukowych i genetyki onkologicznej czy na temat skuteczności praktyki terapeutycznej, tj. udoskonalenia metod leczenia oraz ustabilizowania się liczby osób umierających na raka (w roku 2005 ogłoszono, że od piętnastu lat spada ona systematycznie). Na początku wyróżnionego okresu uznano, że wreszcie pozytywne skutki przynosi profilaktyka pierwotna (w tym m.in. moda na niepalenie papierosów, uprawianie aktywności fizycznej) i wtórna (czyli populacyjne programy wczesnego wykrywania raka) (Mukherjee, 2013, s. 467–468). Przede wszystkim jednak lata 2005–2015 to okres, w którym wśród

⁶ W ciągu dwóch tygodni od doniesienia o Minogue populacja kobiet młodych poddających się badaniom powiększyła się w Australii o 40 proc., a kobiet 40–60-letnich o 100 proc. (Chapman, McLeod, Wakefield i Holding, 2005, s. 247).

odbiorców przekazów medialnych intensywnie promowana była tzw. świadomość zdrowotna w zakresie genetyki (ang. *genetic health literacy*), a w tym nowe sposoby rozumienia zdrowia, choroby, tożsamości chorego.

Wprawdzie genetyka onkologiczna rozwijana jest od połowy ubiegłego wieku, to dopiero w latach 70. udało się odkryć (proto)onkogeny i zbadać komórkowe procesy powstawania oraz rozwoju raka. Zaczęto też poszukiwać „wzorów dziedziczenia choroby” i dostrzegać istnienie genetycznej predyspozycji do raka, tj. wysoką podatność na zachorowanie przez osoby, które urodziły się z więcej niż jedną mutacją komórkową (Mukherjee, 2013, s. 432). W latach 80. i 90. dokonano wielu przełomowych odkryć w dziedzinie genetyki, m.in. udało się zidentyfikować geny odpowiedzialne za powstawanie określonych rodzajów nowotworów. Kobiety z rodzin, w których występowała mutacja genu BRCA1 – znacznie częściej niż ogół żeńskiej populacji – chorowały na raka piersi i raka jajnika (Mukherjee, 2013, s. 446). Kolejne przełomy prowadziły do weryfikowania kancerogenezy, zakwestionowano np. przekonanie o tzw. lokalnej naturze raka nawet w początkowej fazie jego rozwoju: „Rak to nie tylko guzek. Rak migruje, ewoluuje, zajmuje organy, niszczy tkanki i opiera się lekom” (Mukherjee, 2013, s. 449).

Genetyczne wyjaśnienia dotyczące raka, a także wiele innych odkryć opisujących tajemnicze procesy zachodzące w DNA nie zaowocowały (jeszcze) opracowaniem metod zapobiegania powstawaniu choroby na poziomie komórkowym, ale za to natychmiast „zapłodniły” masową wyobraźnię, wzbudzając nowe lęki i nowe nadzieje⁷. Bez wątpienia pod koniec XX w. gen stał się ikoną – a jego pozycja w popkulturze ciągle rośnie; pojawia się wszędzie: w filmach, prasie, komiksach, żartach itd. Ludzie działają w oparciu o te wizerunki, często bez uświadomienia sobie istnienia związku między swoimi decyzjami a rozpowszechnianymi poprzez media obrazami (Nelkin i Lindee, 2004, s. xxv–xxvi). O symbolicznej sile genu świadczyć mogą rozliczne metafory, przy pomocy których wyjaśniana jest biologiczna natura raka (Nelkin i Lindee, 2004; Rose, 2007, s. 46–48; por. też Domaradzki, 2015) i które służą naukowcom oraz publicystom do opisywania złożonych kwestii społecznych, a jednostkom do formułowania osobistych celów.

Najsławniejszą obecnie pacjentką z uwarunkowanym genetycznie rakiem jest Angelina Jolie, która w 2013 r. w tygodniu „New York Times” opublikowała oświadczenie na temat zdiagnozowanego u niej zagrożenia rakiem piersi oraz o przebytej operacji, znacznie zmniejszającej ryzyko zachorowania (z 87 proc. na 5 proc.). Ta znana z angażowania się w działalność humanitarną aktorka i reżyserka nagłośniła nie tylko sam problem podwyższonego ryzyka raka piersi, ale także jego radykalne rozwiązanie, tj. profilaktyczną mastektomię. Kulturowe znaczenie autoujawnienia Jolie i doniesień podążających tropem wątku genetycznego jej historii zasadza się jednak na czymś innym. Wpisują się one bowiem

⁷ Stało się to zresztą wcześniej, na co wskazują Dorothy Nelkin i Susan Lindee w książce zatytułowanej *The DNA mystique. The gene as a cultural icon* (2004).

w szersze zjawisko zachodzące w zachodnich społeczeństwach (tu: genetyzację; zob. Domaradzki, 2012), które przejawia się m.in. poprzez formowanie się nowego wzoru tożsamościowego, określanego mianem genetycznego obywatelstwa, pojawianiem się nowego typu wspólnot (tzw. biospołeczności, tj. grup pacjenckich działających na rzecz poprawy jakości życia chorych i/lub wywierających presję na polityków, np. w celu wprowadzenia określonych leków do otwartego obrotu), nowego sposobu rozumienia odpowiedzialności za własne zdrowie, nowych rodzajów stygmatu, nowych ról pacjenckich (tzw. zdrowych chorych, przedsymptomatycznie chorych) (np. Rose i Novas, 2005). Ujmując to andragogicznie, Jolie, tak jak występujący w mediach lekarze, uczy ludzi „myśleć genetycznie”, tzn. spostrzegać siebie w kategoriach genetycznych cech, predyspozycji i zagrożeń oraz określonych możliwości działania (Heath, Rapp i Taussig, 2007).

Zasygnalizowana poprzez media zdrowotna sytuacja Jolie jest interesująca także z innego powodu, który jawi się jako kontrowersyjny i ryzykowny. Dotychczasowe wysiłki sławnych pacjentek koncentrowały się na uświadomieniu społeczeństwu problemu schorzenia rozumianego w sposób dosłowny, tradycyjny – jako zaburzenia funkcjonowania organizmu wywołanego czynnikiem chorobotwórczym, prowadzącego do „wyczerpania zdolności adaptacyjnych ustroju” i do „zmian organicznych w tkankach, narządach układu i całym ustroju” (*Polski Słownik Medyczny*, 1981, s. 144). Rak piersi u Ford, Reagan i Minogue był guzkiem, który został chirurgicznie usunięty wraz z całą piersią (mastektomia) lub jej fragmentem (lumpektomia). Zupełnie inaczej wydaje się przedstawiać sytuacja kobiet zagrożonych zachorowaniem, ale nieposiadających jeszcze żadnych symptomów raka piersi. Dla wielu trudnym do zrozumienia jest sens podejmowanego w takim przypadku (inwazyjnego) leczenia – prawdopodobnie kojarzy im się to z „wyszukiwaniem sobie choroby”. Tacy ludzie uważają, że dopóki nie wystąpią wyraźne objawy, nie trzeba korzystać z pomocy lekarza (zob. w: Hajduk-Nijkowska, 2013).

Medialne doniesienia na temat wspomnianego sposobu leczenia pomagają ulokować ryzyko wewnątrz jednostki i ukazać je jako obiekt, którym powinna zarządzać potencjalna chora – np. wykonując testy genetyczne, poddając się medycznemu nadzorowi. (Przy okazji delegitymizuje się czy też odwraca uwagę od politycznych rozwiązań „problemu raka piersi”). Jak pokazuje Jolie, obciążenia genetycznego nie należy traktować fatalistycznie i zdać się na okrutny los – postęp medyczny w zakresie genetyki daje nadzieję, która powinna mobilizować ludzi do podjęcia aktywności społecznej oraz odpowiedzialności za siebie... i innych. Na genetycznie „podejrzanych” jednostkach spoczywa bowiem moralny i polityczny obowiązek zdobywania wiedzy na temat dotyczącego ich zagrożenia i dzielenia się nią z otoczeniem, w tym m.in. ze swoimi krewnymi, którzy mogą być w podobnej sytuacji czy z innymi członkami społeczeństwa zainteresowanymi takim zagadnieniem. Racjonalnym – a więc i oczekiwanym – zachowaniem genetycznie „dojrzałych”/świadomych ludzi jest uprawianie odpowiedniego stylu życia i dokonywanie właściwych wyborów (realizujących ideę głoszącą, że choroby można

uniknąć) w oparciu o wiarygodne informacje genetyczne. Jednocześnie jednostce przyznaje się prawo do niewiedzy (do nieobciążania się trudną do zniesienia informacją; por. Domaradzki, 2013) odnośnie do swojego obciążenia genetycznego (jednak nie jest ono, w przeciwieństwie do kompetencji genetycznej, promowane jako właściwe i pożądane).

Przypadek Angeliny Jolie jest w pewnym sensie niszowy: dotyczy niewielkiej liczby chorych (ok. 5–10 proc. populacji pacjentek z rakiem piersi). Niemniej jednak historia aktorki wywołała prawdziwą burzę medialną i po raz kolejny przyczyniła się do nagłośnienia spraw ważnych dla kobiet: kwestii „ryzyka, interwencji medycznych, dostępu do służby zdrowia, obrazu własnego ciała, genetyki i patentowania genów, operacji rekonstrukcji piersi, a także świadomości zdrowotnej oraz roli gwiazd i celebrytów w szerzeniu wiedzy na ten temat” (Sulik, 2013, s. 4). Samym kobietom uświadomiła konieczność wzmożonej troski o własne zdrowie (teraz już poczynając od poziomu komórek własnego ciała) i istnienie szerokiej gamy ofert medycznych, wychodzących naprzeciw ich lękom, w tym tych umożliwiających usunięcie samego zagrożenia choroby. Widocznym skutkiem „efektu Angeliny” – tak jak w poprzednio omawianych przypadkach sławnych rzeczniczek raka piersi – był wzrost liczby kobiet zgłaszających się na badania diagnostyczne oraz zasięgających konsultacji w poradniach genetycznych (por. Żbikowska, Izdebski, Haus, 2015, s. 101).

Podsumowanie

W artykule zaproponowałam spojrzenie na edukację medialną w zakresie raka piersi z perspektywy rzeczniczek podnoszenia wiedzy na temat tej choroby i wyróżniłam cztery główne etapy informowania (nie tylko członków amerykańskiego społeczeństwa) na temat kluczowych – dla danego okresu – kwestii, ukierunkowujących praktyki zdrowotne.

Na etapie pierwszym doszło do przełamania milczenia na temat problemu raka piersi i osób z nią żyjących oraz do wykreowania kulturowej obecności choroby. W zakresie informacji medycznych zadbano przede wszystkim o przekazanie kobietom zaniepokojonym swoim stanem zdrowia informacji, że istnieje skuteczna metoda usunięcia schorowanej piersi (tj. radykalna mastektomia) i wyleczenia z raka. Lekarze niechętnie dzielili się swoją (niewielką jeszcze) wiedzą medyczną z laikami, a dziennikarze – pod dyktando specjalistów – tworzyli wyważone i merytoryczne doniesienia, zachęcające odbiorców do podejmowania rekomendowanych działań ochronnych. Sławne rzeczniczki pokonywania choroby znacząco wsparły wysiłki lekarzy, stając się modelami roli dla potencjalnych pacjentek.

Na etapie drugim aktywistki ruchu zdrowia i feministki zaczęły krytykować standardowe procedury medyczne, które nie tylko okaleczały ciała kobiet, ale wręcz upośledzały ich funkcjonowanie, oraz aktywnie przeciwstawiały się patriarchalnej ideologii ówczesnego społeczeństwa, utrudniającej adaptację do życia po

(wy)leczeniu. W tamtym czasie chore uwidocznily horror raka piersi, a właściwie koszmar skutków leczenia tej choroby, m.in. poprzez publikację zdjęć swoich zdeformowanych ciał. Te wizualne i narracyjne wypowiedzi były też głosem za mniej okrutnymi sposobami leczenia (np. za operacją oszczędzającą pierś). Medialna edukacja medyczna skoncentrowała się jednak przede wszystkim na promowaniu metod diagnostycznych, tzw. wtórnej profilaktyki (tj. mammografii, a także biopsji). Sławne rzeczniczki pozostały zgodne ze środowiskiem medycznym, faworyzującym sprawdzoną metodę leczenia (mastektomię), lekceważąc wysiłki najbardziej rewolucyjnych aktywistek raka piersi.

Na etapie trzecim medialną kulturę (i edukację) raka piersi zdominowało logo różowej wstążki, które „osłodziło” i estetycznie przykryło dramat chorowania. W mediach coraz częściej zaczęto koncentrować się na doniesieniach dotyczących wczesnego wykrywania raka piersi (i na promowaniu populacyjnych badań przesiewowych w kierunku tej choroby), dzięki czemu, jak zakładano, zmniejszona zostanie populacja chorych z zaawansowanym stadium raka, a wskaźnik śmiertelności obniży się. Czołowa gwiazda raka piersi tego okresu, Kylie Minogue, przysłużyła się temu interesowi społecznemu – liczba kobiet zgłaszających się na badania przesiewowe znacząco wzrosła po informacji o jej chorobie. Zaskakującym dla środowiska medycznego zwrotem okazał się „kurs na niezależność” obrany przez same media. Nic dziwnego, że lekarze zaczęli obawiać się medialnych wizerunków raka piersi – w przekazach masowych rzeczywiście coraz wyraźniejsza stawała się orientacja na sensację w opowieściach o chorowaniu, pojawiły się błędy w przedstawianiu danych medycznych, przesadzone stały się obietnice dotyczące badań diagnostycznych, a zwłaszcza genetycznych itp. (Kamenova, Reshef i Caulfield, 2014). Wydaje się jednak, że pomimo pewnych zastrzeżeń i obaw, jakie żywią lekarze wobec mediów, trudno oskarżyć je o świadomą nierzetelność lub cynizm w informowaniu społeczeństwa na temat kwestii zdrowotnych.

Czwarty etap gwiazdorskiego rzecznictwa zmagania z rakiem piersi w jeszcze większym stopniu promuje wśród kobiet indywidualną odpowiedzialność za własne zdrowie. Nie chodzi już wyłącznie o monitorowanie ciała w poszukiwaniu oznak choroby (tu: samobadanie piersi) ani korzystanie z programów diagnostycznych i wybieranie najlepszych metod leczenia, a potem pełne zaangażowanie się w proces zdrowienia lub stawanie się aktywistką w walce z rakiem piersi (tu: członkinią klubu pacjenckiego). Na przedmiot uwagi odbiorczyń przekazów medialnych kreowane jest zdrowie na poziomie komórkowym, a indywidualna odpowiedzialność zyskuje wymiar genetyczny. Działająca w porozumieniu z lekarzami, najsłynniejsza „gwiazda raka piersi” tego okresu, Angelina Jolie, zachęca kobiety do aktywności zdrowotnej, a raczej paradoksalnego „nieposłuszeństwa”, gdyż sugeruje, by jej naśladowczynie domagały się profesjonalnej pomocy, jeśli uważają, że w ich przypadku uzasadniona jest medyczna interwencja, nawet tak drastyczna jak (profilaktyczna) mastektomia.

Sławne rzeczniczki zmagają z rakiem piersi, jak starałam się pokazać w tym artykule, upowszechniają w społeczeństwie, tj. poprzez media, określone postawy wobec choroby i życia ze skutkami jej leczenia (lub leczenia potencjalnego jej ryzyka). Śledząc wizerunki amerykańskich gwiazd można wskazać nie tylko kluczowe tematy zdrowotne, ale także zmiany kulturowe, które zachodziły w zakresie świadomości „istoty” samej choroby, jaką jest rak piersi, oraz tego, jakie są kolejne stopnie postępu alopacyjnej medycyny. Trudno jest natomiast dokładnie określić efekty medialnej edukacji dotyczącej raka piersi. Badacze mediów, socjologowie medycyny i sami lekarze wnioskuje o skuteczności określonych kampanii społecznych albo doniesień o przypadkach zachorowań znanych kobiet na podstawie wzrostu liczby, „rozsądnych i odpowiedzialnych” kobiet zgłaszających się na sugerowane danym przekazem badania czy „rekomendowane” interwencje medyczne lub choćby intensywności poszukiwania informacji w mediach (zob. np. Noar, Althouse, Ayers, Francis i Ribis, 2015).

Bibliografia

1. Altman, R. (1996). *Waking up, fighting back: The politics of breast cancer*. Boston, New York, Toronto, London: Little, Brown and Company.
2. Bonner, F., Farley, R., Marshall, Ph., Turner, G. (1999). Celebrity and the media. *Australian Journal of Communication*, nr 1, s. 55–70.
3. Bonner, F., McKay, S. (2006). The illness narrative: Australian media reporting of Kylie Minogue’s breast cancer. *Metro: Media & Education Magazine*, nr 148, s. 154–160.
4. Godzic, W. (2007). *Znani z tego, że są znani: Celebryci w kulturze tabloidów*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
5. Butler Nattinger, A., Hoffmann, R. G., Howell-Pelz, A., Goodwin, J.S. (1998). Effect of Nancy Reagan’s mastectomy on choice of surgery for breast cancer by US women. *Journal of American Medical Association*, nr 10, s. 762–766.
6. Casey, G.M., Morris, B., Burnell, M., Parberry, A., Singh, N., Rosenthal, A.N. (2013). Celebrities and screening: A measurable impact on high-grade cervical neoplasia diagnosis from the “Jade Goody effect” in the UK. *British Journal of Cancer*, nr 109, s. 1192–1197.
7. Chapman, S., McLeod, K., Wakefield, M., Holding, S. (2005). Impact of news of celebrity illness on breast cancer screening: Kylie Minogue’s breast cancer diagnosis. *Medical Journal of Australia*, nr 5, s. 247–250.
8. Chouliraki, L. (2010). Post-humanitarianism: Humanitarian communication beyond a politics of pity. *International Journal of Cultural Studies*, nr 2, s. 107–126.
9. Domaradzki, J. (2012). Genetyzacja społeczeństwa: Społeczne konsekwencje genetyki. *Studia Socjologiczne*, nr 2, s. 7–26.
10. Domaradzki, J. (2013). Homo geneticus jako zoon genetikon: Prawo do niewiedzy a obowiązek wiedzy w dobie ryzyka genetycznego. W: M. Synowiec-Piłat, A. Łaska-Formejster (red.), *Biologiczny wymiar życia populacji a jego socjologiczne interpretacje* (s. 15–34), Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
11. Domaradzki, J. (2015). DNA i jego metafory. *Respectus Philologicus*, nr 27, s. 74–87.

12. Driessens, O., Joye, S., Biltereyst, D. (2012). The X-factor of charity: A critical analysis of celebrities' involvement in the 2010 Flemish and Dutch Haiti relief shows. *Media, Culture and Society*, nr 6, s. 709–725.
13. Dubriwny, T.N. (2009). Constructing breast cancer in the news: Betty Ford and the evolution of the breast cancer patient. *Journal of Communication Inquiry*, nr 33, s. 104–125.
14. Ehrenreich, B. (2010). *Smile or die: How positive thinking fooled America & the world*, London: Granta Books.
15. Faludi, S. (2013). *Reakcja: Niewypowiedziana wojna przeciwko kobietom*. Przeł. A. Dzierzgowska. Warszawa: Czarna Owca.
16. Hajduk-Nijakowska, J. (2013). Casus Angeliny, czyli miejsce *celebrity* w dyskursie publicznym. W: W.K. Pessel, S. Zagórski (red.), *Plaga celebrytów* (s. 272–282). Łomża: Stopka.
17. Heath, D., Rapp, R., Taussig, K.-S. (2007). Genetic Citizenship. W: D. Nugent, J. Vincent (red.), *A companion to the anthropology of politics* (s. 152–167). Blackwell Publishing.
18. Hermes, J. (1995). *Reading women's magazines*. London: Polity Press.
19. Hewer, P., Hamilton, K. (2012). Exhibitions and the role of fashion in the sustenance of the Kylie Brand mythology: Unpacking the spatial logic of celebrity culture. *Marketing Theory*, nr 12, s. 411–425.
20. Jaworski, M. (1995). Najpierw płaczesz. *Twój Styl*, nr 10, s. 134–135.
21. Jolie, A. (2013). My medical choice. *The New York Times*. Pobrane z: <https://www.nytimes.com/2013/05/14/opinion/my-medical-choice.html> (10.06.2015).
22. Kamenova, K., Reshef, A., Caulfield, T. (2014). Angelina Jolie's faulty gene: Newspaper coverage of a celebrity's preventive bilateral mastectomy in Canada, the United States, and the United Kingdom. *Genetics in Medicine*, nr 7, s. 522–528.
23. King, S. (2006). *Pink Ribbons, Inc.: Breast cancer and the politics of philanthropy*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
24. Knopf-Newman, M. (2004). *Beyond slash, burn, and poison. Transforming breast cancer stories into action*. New Brunswick, New Jersey and London: Rutgers University Press.
25. Krajowy Rejestr Nowotworów. Pobrane z: <http://onkologia.org.pl/> (10.06.2015).
26. Kushner, R. (1975). *Breast cancer. A personal history & an investigative report*. New York, London: Harcourt Brace Jovanovich.
27. Leopold, E. (1999). *A darker ribbon: Breast cancer, women, and their doctors in the twentieth century*. Boston: Beacon Press.
28. Lerner, B. H. (2001). *The breast cancer wars. Fear, hope, and the pursuit of a cure in twentieth century America*. Oxford University Press.
29. Littler, J. (2006). Celebrity CEOs and the cultural economy of tabloid intimacy. W: S. Holmes, S. Redmond (red.), *Stardom and celebrity: A reader* (s. 230–243). Sage.
30. Lorde, A. (1980). *The cancer journals*. San Francisco: Spinster, aunt lute.
31. Łaciak, B. (2006). Polskie seriale obyczajowe jako element dyskursu o problemach społecznych. *Societas/Communitas*, nr 2, s. 73–93.
32. McKay, S., Bonner, F. (1999). Telling stories: Breast cancer pathographies in Australian women's magazines. *Women's Studies International Forum*, nr 5, s. 563–571.
33. Metcalfe, D., Price, C., Powell, J. (2010). Media coverage and public reaction to a celebrity cancer diagnosis. *Journal of Public Health*, nr 33, s. 80–85.

34. Moore, S. (2010). *Ribbon culture. Charity, compassion, and public awareness*. London, New York: Palgrave Macmillan.
35. Moffett, J. (2003). Moving beyond the ribbon: An examination of breast cancer advocacy and activism in the US and Canada. *Cultural Dynamic*, nr 3, s. 287–306.
36. Mukherjee, S. (2013). *Cesarz wszech chorób: Biografia raka*. Przeł. J. Dzierzgowski, A. Pokojńska. Wołowiec: Wyd. Czarne.
37. Nelkin, D., Lindee, M. S. (2004). *The DNA mystique: The gene as a cultural icon*. University of Michigan Press.
38. Noar, S.M., Althouse, B.M., Ayers, J.W., Francis, D.B., Ribis, K.M. (2015). Cancer information seeking in the digital age: Effects of Angelina Jolie's prophylactic mastectomy announcement. *Medical Decision Making*, nr 35, s. 16–21.
39. Osuch, J.R., Silk, K., Price, C., Barlow, J., Miller, K., Hernick, A., Fonfa, A. (2012). A historical perspective on breast cancer activism in the United States: from education and support to partnership in scientific research. *Journal of Women's Health*, nr 3, s. 355–362.
40. Patterson, J.T. (1987). *The dreadful disease: Cancer and modern American culture*. Cambridge, London: Harvard University Press.
41. *Polski Słownik Medyczny* (1981). Warszawa: Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich.
42. Reagan, L. (1997). Engendering the dread disease: Women, men, and cancer. *American Journal of Public Health*, nr 11, s. 1779–1787.
43. Rose, N., Novas, C. (2005). Biological citizenship. W: A. Ong, S. Collier (red.), *Global assemblages. Technology, politics, and ethics as anthropological problems* (s. 439–463). Malden, Oxford, Carlton: Blackwell.
44. Sulik, G. (2010). *Pink ribbon blues: How breast cancer culture undermines women's health*. Oxford, New York: Oxford University Press.
45. Sulik, G. (2013). What cancer survivorship means. *Virtual Mentor*, nr 8, s. 697–703.
46. Tataru, L. (2012). Celebrity stories as a genre of media culture. *Journal of Teaching and Education*, nr 6, s. 15–21.
47. Thorne, S.E., Murray, C. (2000). Social constructions of breast cancer. *Health Care for Women International*, nr 21, s. 141–159.
48. Yalom, M. (2012). *Historia kobiecych piersi*. Warszawa: Instytut Psychologii Zdrowia.
49. Zierkiewicz, E. (2011). Upolitycznienie raka piersi: Cierpienie osobiste wyniesione do rangi nobilitującego stygmatu – *Dzienniki rakowe* Audre Lorde a polskie Amazonki. W: K. Stańczak-Wislicz (red.), *Zapiski cierpienia* (s. 59–71), Wrocław: Chronicon.
50. Żbikowska, K., Izdebski, P., Haus, O. (2015). Funkcjonowanie psychologiczne kobiet z mutacją genu BRCA1 i/lub BRCA2 – przegląd badań. *Onkologia w Praktyce Klinicznej*, nr 2, s. 100–111.

Four generations of breast cancer survivors' advocacy in media health education

Keywords: breast cancer advocacy, celebrity survivors, health education.

Summary: Media education of breast cancer, understood in terms of both health promotion and disease prevention, is now a persistent element of popular culture. In its implementation, equal social and professional groups are involved, above all doctors, journalists and cured patients. The article addresses the issue of the involvement of well-known patients in raising public awareness of breast cancer. The media education of the oncological illness was presented from a chronological perspective, distinguishing four periods of breast cancer advocacy.

Dane do korespondencji:

Edyta Zierkiewicz

Interdyscyplinarne Studia Doktoranckie,

Uniwersytet SWPS

II Wydział Psychologii,

Wrocław

ezimmerkiewicz@st.swps.edu.pl

ANDRAGOGICZNE POSZUKIWANIA BADAWCZE

Emilia Mazurek

ORCID 0000-0002-2132-8756

BIOGRAFICZNOŚĆ I KAPITAŁ NARRACYJNY JAKO ZASOBY W PROCESIE UCZENIA SIĘ CZŁOWIEKA DOROSŁEGO

Słowa kluczowe: biografia, biograficzne uczenie się, biograficzność, kapitał narracyjny, narracja, narracyjne uczenie się.

Streszczenie: Jednym z założeń wielu teorii rozwijanych na gruncie andragogiki jest teza, że uczenie się człowieka dorosłego pozostaje w ścisłym związku z biegiem jego życia, podejmowaniem refleksji nad życiem i opowiadaniem o nim. Opowieść o życiu jest wielokrotnie aktualizowana, zmieniana, uzupełniana na skutek nowych doświadczeń życiowych i/lub zmieniającej się perspektywy ich rozumienia i wyjaśniania. (Re)konstruowanie narracji jest podstawą biograficznego uczenia się i narracyjnego uczenia się człowieka dorosłego. Celem artykułu jest przedstawienie biograficzności i kapitału narracyjnego jako podstawowych zasobów w uczeniu się na kanwie opowieści. Są one zmienne w czasie, umożliwiają człowiekowi dokonanie zmian w już uformowanych strukturach doświadczeń oraz pomagają w wytyczaniu kierunków dalszych działań.

Pojęcia „edukacja dorosłych” i „uczenie się dorosłych” są kluczowymi kategoriami andragogiki, a jednocześnie ze względu na swoją złożoność, wielowymiarowość i kontekstualność wymykają się z ram umożliwiających ich jednoznaczne zdefiniowanie (zob. np. Muszyński, 2014). Nie ulega jednak wątpliwości, iż przesunięcia paradygmatyczne dokonane w ubiegłym stuleciu polegające na przeniesieniu akcentu z nauczania na uczenie się, doprowadziły do zmiany w rozumieniu edukacji dorosłych. Koncepcja całożyciowego uczenia się zakończyła etap lokowania procesów uczenia się wyłącznie w instytucjach edukacyjnych, przyjmując, że procesy te stanowią integralny składnik różnorodnych form aktywności podejmowanych przez człowieka samodzielnie lub w społecznościach uczących się (Malewski, 2010).

Przejście od nauczania do uczenia się zmieniło także koncepcję człowieka uczącego się, który nie musi korzystać z edukacyjnych praktyk instytucjonalnych oraz pomocy nauczyciela, aby móc się rozwijać. „Uczenie się jest integralnym składnikiem życia ludzi i rozgrywa się w naturalnym układzie <<człowiek–świat>>” (Malewski, 1998, s. 113). Kluczową kategorią dla tak pojmowanego uczenia się staje się doświadczenie życiowe, które „ma charakter dialektyczny. Z jednej strony jest ono uwewnętrznioną kulturą tych światów życia, w których sytuuje się egzystencja i życiowa aktywność ludzi. Z drugiej zakreśla horyzont ich umiejscowienia w kulturze i rozstrzyga o dostępności jej symbolicznych zasobów. Tym samym decyduje o możliwości uczenia się i rozwoju na przestrzeni całego życia” (Malewski, 2013, s. 37–38).

Kategoria doświadczenia życiowego jest istotnym elementem niektórych teorii uczenia się rozwijanych na gruncie andragogiki. Można do nich zaliczyć teorię biograficznego uczenia się oraz teorię narracyjnego uczenia się, dla których wspólne jest m.in. założenie o uczeniu się na drodze (re)konstruowania narracji¹. Autorzy przywołanych koncepcji zakładają, iż uczącym się na kanwie opowieści przydatne są zasoby: biograficzność (ang. *biographicity*) (Alheit, 1994, 2015) i kapitał narracyjny (ang. *narrative capital*) (Goodson, 2013).

Biograficzne uczenie się i narracyjne uczenie się – założenia teoretyczne

Pojęcie „biografia” z jednej strony funkcjonuje jako termin języka potocznego, z drugiej zaś aspiruje do statusu kategorii teoretycznych. Pojęcie to od wielu lat znajduje się w obszarze rozważań teoretycznych i zainteresowań badawczych andragogów. Danuta Lalak stwierdza, że „słowo <<biografia>> oznacza opis życia, czyli tekst. A równocześnie życie w jego rzeczywistym wymiarze” (Lalak, 2010, s. 109), które ma dwa różne aspekty: „(prze)bieg życia, droga życiowa w określonych ramach społeczno-kulturowych (...) [oraz] obszar doświadczeń indywidualnych takich jak wiedza, osiągnięcia, informacje, przeżycia” (Lalak, 2010, s. 109). Te dwa sposoby rozumienia pojęcia biografii połączył Peter Alheit, definiując ją jako „napięcie między pojęciem biegu życia jednostki a opowieścią o historii życia” (Alheit, 2015, s. 23), będące „społeczną formą autokreacji (self-construction) i autoprojekcji (self-projection) zakorzenionej w specyficznym kontekście społecznym i historycznym” (Alheit, 2015, s. 24).

Człowiek podejmujący namysł nad biografią, a jednocześnie poznający i zmieniający siebie i świat życia pod wpływem podjętej refleksji zyskuje możliwość uczenia się (Dubas, 2015b). Ten specyficzny rodzaj uczenia się został nazwany biograficznym uczeniem się. P. Alheit określa biograficzne uczenie się jako

¹ Założenia teorii biograficznego uczenia się oraz teorii narracyjnego uczenia się, różnice i elementy wspólne dla tych rodzajów uczenia się opisałam w artykule „Biograficzne uczenie się i narracyjne uczenie się – ramy teoretyczne” (Mazurek, 2017a). W niniejszym opracowaniu przedstawię jedynie najważniejsze rozstrzygnięcia teoretyczne w tym zakresie.

„własne, autokreacyjne działania podmiotów, refleksyjnie organizujących swoje doświadczenia w sposób, który generuje spójną osobowość, tożsamość, nadaje znaczenie historii ich życia oraz komunikowalną, społecznie żywotną perspektywę świata życia, kierującą ich działaniami” (Alheit, 1995; za: Tedder i Biesta, 2009, s. 21). Biograficzne uczenie się może zachodzić podczas namysłu nad biografią własną lub Innych (zob. Dubas 2015a), indywidualnie bądź w społeczności uczącej się, świadomie bądź nieświadomie, w sposób spontaniczny bądź wywołany (zob. np. Czerniawska, 2002; Skibińska, 2006; Lalak, 2010; Dubas, 2015a, 2015b; Golonka-Legut, 2015; Solarczyk-Szwec, 2015; Mazurek, 2011, 2017a).

Proces biograficznego uczenia się nie wystąpiłby jednak bez tworzenia narracji, gdyż to właśnie ona jest podstawowym instrumentem tego rodzaju uczenia się (Bron, 2006). W literaturze przedmiotu odnaleźć można wiele definicji pojęcia „narracja” (zob. np. Polkinghorne, 1988; Bokus, 1991; Trzebiński, 2002; Bruner, 2004; Dryll, 2004, 2014; Dryll i Cierpka, 2011; de Medeiros, 2014; Nowak-Dziemianowicz, 2014, 2016; Budziszewska, 2015; Mazurek, 2017b), co jest potwierdzeniem tezy, iż jest wiele możliwych dróg myślenia o narracji (de Medeiros, 2014). Pewnego uporządkowania w tym zakresie dostarcza opracowanie Elżbiety Dryll (2004), która wymienia trzy sposoby rozumienia wspomnianego pojęcia:

- narracja jako „jednostkowy tekst”, konkretna realizacja językowa, opowiadanie czegoś w określonym czasie i warunkach (tj. narracje „wielkie”, „średniego zasięgu” i „małe”) (zob. też Dryll, 2014),
- narracja jako „tekst osoby”, czyli sposób porządkowania własnego *złożonego* systemu znaczeń w umyśle jednostki,
- narracja jako „tekst kultury”, czyli wytwór kultury, który choć nie jest zmaterializowany, to istnieje w obrębie „uniwersum symbolicznego” i jest przyswajany w procesie inkulturacji.

Narracja (auto)biograficzna jest zatem szczególnym rodzajem narracji, „tekstem osoby” w ujęciu E. Dryll, opowieścią o życiu, próbą rekonstrukcji i (re)interpretacją tego, co człowiek doświadczył. Narracje są utożsamiane z historiami posiadającymi fabułę, która porządkuje historię w sposób temporalny lub tematyczny (Tedder i Biesta, 2009). Fabuła przekształca historię w narrację. Narracja może zawierać wiele fabuł. Podczas aktu opowiadania człowiek wspomina zdobyte w biegu życia doświadczenia, selekcjonuje je, nadaje im znaczenia, wyjaśnia i nierzadko wartościuje z perspektywy czasu. W proces ten człowiek wkłada wysiłek, angażuje się, wykonuje specyficzny rodzaj pracy nazwanej „pracą narracyjną” (Skrzypek, 2011, s. 297; zob. też Corbin i Strauss, 1985; Bruner, 2004; Tedder i Biesta 2009). Natomiast „stworzona przez niego opowieść nie jest wiernym odzwierciedleniem minionych wydarzeń, ale opisem tego, co i jak zostało zapamiętane; niepozbawionym wyobrażeń i domysłów” (Mazurek, 2017a, s. 53), a także sensów i znaczeń, podlegającym procesom „renegocjacji i rekonstrukcji” (Alheit, 2015, s. 25). Istota biograficznego uczenia się polega na rekonstrukcji doświadczeń życiowych, refleksji nad nimi, co ma prowadzić do budowania spójnej tożsamości i wypracowania

nowych sposobów rozumienia i działania. Biografia stanowi zatem swoistą „konstrukcję myślową porządkującą indywidualne doświadczenia życiowe jednostki, która poszukuje sensu wydarzeń, których osobiście doświadczyła” (Dubas, 2009, s. 41). Tym samym jej (re)konstruowanie pełni funkcję edukacyjną i terapeutyczną (Demetrio, 2000).

Stwierdzenie, iż w akcie opowiadania człowiek się uczy, jest podstawowym założeniem teorii narracyjnego uczenia się (Clark i Rossiter, 2008; Goodson, Biesta, Tedder, Adair, 2010; Goodson i Gill 2011, 2014; Goodson, 2013; zob. też Tedder i Biesta 2009). „Narracyjne uczenie się nie jest po prostu uczeniem się z opowieści, które opowiadamy o swoim życiu i o sobie. Jest to uczenie się, które się dzieje <<w>> i <<poprzez>> narrację” (Goodson i in., 2010, s. 2). Dla tego rodzaju uczenia się kluczowy jest zatem proces (re)konstruowania narracji oraz sama opowieść będąca efektem podjętej aktywności człowieka. Opowiadanie jest zarówno produktem uczenia się, jak i „narracyjnym uczeniem się w działaniu” (Tedder i Biesta, 2009, s. 22). Tworzone przez człowieka narracje podlegają transformacjom w biegu życia, na co wpływają zdobywane doświadczenia, dostępne mu narracje oraz zmieniające się kompetencje narracyjne. Brak elastyczności w tworzeniu narracji, przywiązanie do jej jednej wersji może blokować uczenie się (Tedder i Biesta, 2009; Goodson, 2013). Dlatego uznać należy, iż – podobnie jak uczenie się – opowiadanie jest procesem całożyciowym.

„Biograficzne uczenie się i narracyjne uczenie się współistnieją ze sobą, wzajemnie na siebie wpływają, są sobie bliskie, w pewnym zakresie się pokrywają” (Mazurek, 2017a, s. 61). Należy je łączyć z całożyciowym uczeniem się. Dla obydwu procesów istotne są: społeczny kontekst, temporalność, (re)konstruowanie narracji, aktywność i zaangażowanie uczącego się, refleksja, (re)interpretowanie, wyjaśnianie i nadawanie subiektywnych znaczeń. Podstawą biograficznego uczenia się jest refleksja nad biografią własną lub Innych. Natomiast narracyjne uczenie się zachodzi w akcie opowiadania, obejmuje „pełny zakres doświadczeń stanowiących przedmiot opowieści, wykraczając poza doświadczenia tylko biograficzne” (Mazurek, 2017a, s. 51). Dla obu rodzajów uczenia się ważne są zasoby, jakie posiada i rozwija w biegu życia uczący się. Dla pierwszego z nich kluczowym jest biograficzność, dla drugiego zaś kapitał narracyjny.

Biograficzność i kapitał narracyjny w procesie uczenia się

Pojęcie „biograficzności” „w obszar dyskursu biograficznego wprowadził Martin Kohli, interpretując je jako potencjał indywidualnego rozwoju – zdolność uczenia się, kształtowania” (Lalak, 2010, s. 111). Pojęcie to zostało zaadaptowane i spopularyzowane przez P. Alheita, według którego „koncentruje się [ono] na codziennym oglądzie biograficznych podmiotów, ich związkach ze sobą i z resztą świata. Składa się na nie również analiza społecznie uwarunkowanych relacji władzy i zależności oraz konstrukty narracyjne i pojęcia naukowe” (Alheit, 2015,

s. 29). Biograficzność jest zatem kompetencją człowieka umożliwiającą mu odwoływanie się do „już uformowanych biograficznych struktur sensów dalszych działań i interpretacji podmiotu” (2015, s. 30), co oznacza, że dzięki niej ma możliwość przebudowywania własnego życia w zależności od zaistniałych okoliczności, w których podejmuje namysł nad własną biografią. To nieustanne rekonstruowanie, transformowanie, przebudowywanie jest pracą biograficzną, której efekty stają się zasobem człowieka. Dzięki niej zdobywa bowiem doświadczenia i kompetencje przydatne do kolejnych transformacji biograficznych struktur. Dlatego też są osoby bardziej lub mniej gotowe do podjęcia namysłu nad biegiem życia, bardziej lub mniej analityczne i refleksyjne w kontekście biografii własnej i Innych.

Z biograficznością ściśle wiąże się bowiem biograficzna refleksyjność, dzięki której człowiek wyjaśnia i ocenia przywoływane z pamięci wydarzenia, nadaje im znaczenia, próbuje (roz)poznać i zrozumieć z perspektywy teraźniejszości (Golonka-Legut, 2015). Refleksyjność umożliwia konstrukcję znaczeń, prowadząc do wytworzenia nowej wiedzy (Alheit, 2015). Transformacja posiadanych struktur poznawczych umożliwia pojawienie się nowych wzorów rozumienia i działania (Solarczyk-Szwec, 2015). Tak zachodzi biograficzne uczenie się.

Charakterystyczne dla biograficzności jest jednak to, że to, co dostępne człowiekowi, może być zarówno jego ograniczeniem, jak i potencjałem. Wcześniejsze doświadczenia mogą blokować lub hamować proces uczenia się bądź też jemu sprzyjać. Biografia może utrudniać planowanie jeszcze nieprzeżytego życia albo też wspierać człowieka w tym zakresie. Samosterowność, jak podkreśla P. Alheit, w biograficznym uczeniu się podlega kontroli samego uczącego się jedynie w pewnym zakresie. Biograficzne uczenie się jest nieprzewidywalne, zaskakujące, nie zawsze prowadzi do transformacji struktur sensów minionych i przyszłych doświadczeń (Alheit, 2015).

Drugą kompetencją znaczącą w procesie uczenia się na kanwie opowieści (tj. biograficznego uczenia się i narracyjnego uczenia się) jest (re)konstruowanie narracji. Narracyjne uczenie się wiąże się z narracyjnością (ang. *narrativity*) czyli niezbędnym składnikiem tożsamości, pomagającym określić, kim jesteśmy oraz wskazującym różnice pomiędzy osobami. Narracyjność w pewnym stopniu pomaga zrozumieć i wyjaśnić, dlaczego osoby różnie reagują w tych samych okolicznościach (Goodson i Gill, 2011). Narracyjność umożliwia bowiem różnorodne sposoby odpowiadania na te same społeczne uwarunkowania, co wiąże się z procesem interpretowania zdarzeń, procesów, doświadczeń oraz zdolnością do transformowania dotychczasowego sposobu rozumienia (Goodson i Gill, 2011).

W swojej koncepcji narracyjnego uczenia się I. Goodson posługuje się pojęciem „kapitału narracyjnego” (ang. *narrative capital*) (Goodson, 2013, s. 63), które rozumie jako zasoby narracyjne pomagające człowiekowi wytyczać kierunki dalszych działań i rozwoju, elastycznie reagować na doświadczane tranzycje i wydarzenia krytyczne. Zasoby te umożliwiają aktywnie wyznaczać kierunki przyszłych aktywności oraz rozwijać umiejętności i strategie

uczenia się. W okresach nagłych zmian życiowych i społecznych niski kapitał narracyjny w połączeniu z brakiem lub niskim poziomem refleksyjności skutkuje ograniczoną elastycznością w odpowiadaniu na zachodzące zmiany, co przejawiać się może słabą adaptacją do nowych warunków (Goodson, 2013). Wyniki projektu badawczego *Learning Lives: Learning, Identity and Agency in the Life-course* (zob. Tedder i Biesta, 2009; Goodson i Gill, 2011; Goodson, 2013) wskazują, że historie opowiadane o własnym życiu pozostają w związku ze sposobami uczenia się z życia. Konstruowanie narracji jest zatem jednym ze sposobów uczenia się oraz pomaga wypracować strategię działania w różnych okolicznościach. Tworzenie narracji pozostaje w związku z kapitałem narracyjnym osoby.

Badacze zaangażowani w projekt *Learning Lives* odnotowali różnice pomiędzy opowiedzianymi historiami życia w zakresie narracyjnej intensywności/narracyjnego nasycenia (ang. *narrative intensity*), która odnosi się do długości wyjściowej historii życia narratora oraz do ilości opisanych szczegółów i ich głębi (Tedder i Biesta, 2009; Goodson i Gill, 2011; Goodson, 2013). Narracyjne nasycenie opowieści zależy od relacji pomiędzy narratorem a słuchaczem (np. badaczem przeprowadzającym wywiad), od zaufania, jakim narrator obdarza słuchającego oraz od wewnętrznej aktywności narracyjnej opowiadającego. Zmiana w narracyjnym uczeniu się zaczyna się od wewnętrznych negocjacji prowadzonych przez różne, często sprzeczące się, głosy (np. głos dziecka i rodzica) aktywne w myślach człowieka (Goodson i Gill, 2011). Sporadyczna wewnętrzna aktywność narracyjna dotycząca doświadczeń życiowych może skutkować trudnościami w osiągnięciu narracyjnej płynności w trakcie opowiadania swojej historii życia innym osobom. Kompetencje narracyjne można zatem ćwiczyć i rozwijać poprzez prowadzenie wewnętrznego dialogu oraz uczestnictwo w sytuacjach sprzyjających opowiadaniu o swoim życiu.

„Wysoka intensywność narracyjna odnosi się do ludzi, którzy żyją <<w narracji>> lub przeznaczają dużo czasu na zastanawianie się i na dopracowanie swojej historii” (Goodson i Gill, 2011, s. 59). Na podstawie analizy narracji w ramach wspomnianego projektu badawczego stwierdzono, że takie osoby tworzą narracje szczegółowe, refleksyjne, w wysokim stopniu analityczne. Sama konstrukcja narracji spostrzegana jest przez nie jako centralny mechanizm nadawania znaczeń. Z kolei niższy poziom intensywności narracyjnej wiąże się z mniejszym dopracowaniem opowieści o życiu, większym wahaniem się narratora w tworzeniu narracji. Zauważono, że autorzy takich narracji oczekiwali większego zaangażowania przeprowadzających wywiad, a badacz doświadczał trudności w wywołaniu narracji (2011).

Zauważono także, iż narratorzy posługują się „społecznie dostarczonymi skryptami” (2011, s. 60), np. „Jestem farmerem i umrę, będąc farmerem” (2011, s. 60). Wspomniane skrypty składają się na „scenariusz” rozumiany jako pewne powiązania pomiędzy daną fabułą lub całą narracją autobiograficzną a istniejącymi

wzorcami kulturowymi (Tedder i Biesta, 2009). Czerpanie z „wielkich narracji” bądź wytworów kultury (w tym wzorców kulturowych) w opowiadaniu o własnym życiu powoduje, że osobiste „historie nigdy nie są całkowicie subiektywne” (Tedder i Biesta, 2009, s. 24). Dodatkowo, „Wyodrębnienie scenariusza w historii życia oznacza, że jest ona mało elastyczna, życie jest przeżywane i rozumiane na podstawie pewnego schematu” (Tedder i Biesta, 2009, s. 24). Dla niektórych osób jest to pomocne, wręcz konieczne, ponieważ pomaga zdefiniować poczucie sensu życia i je ukierunkować. Dla innych może stać się problemem. Scenariusz może być silnie uwewnętrznioną wersją historii życia, co może utrudniać jej rekonstrukcję, a w efekcie uczenie się i/lub działanie (Tedder i Biesta, 2009; Goodson i Gill, 2011; Goodson, 2013). Elastyczność narracji pozwala konstruować alternatywne wizje siebie oraz swojego życia. Uwięzienie w narracji, w jednym sposobie spostrzegania biegu życia może z kolei prowadzić do zablokowania uczenia się i rozwoju, a jednocześnie do ograniczenia poczucia sprawstwa.

Biograficzność i kapitał narracyjny stanowią zatem zasoby człowieka korzystającego (czasem nieświadomie, incydentalnie) z potencjału uczenia się pozostającego w związku z życiem. Uczenie się w tym kontekście jest procesem konstruowania wiedzy i znaczeń w oparciu o doświadczenia życiowe oraz zmieniające się okoliczności i warunki życia. Wiąże się ono z refleksyjnością człowieka umożliwiającą odniesienie się do własnych doświadczeń powiązanych z szerszymi uwarunkowaniami (np. kulturowymi, ekonomicznymi, geograficznymi), interpretację ich, konstruowanie nowej wiedzy i nowych sposobów działania. Refleksyjność nie gwarantuje jednak uczenia się (Goodson i Gill, 2011). Biograficzność pozwala na nieustanne poszukiwania i rozpoczynanie życia na nowo (Demetrio, 2000), przeprojektowanie własnego życia, dokonanie zmiany w uformowanych już strukturach doświadczeń, ale jednocześnie może ograniczać zakres możliwych do dokonania transformacji i dalszych działań człowieka (Alheit, 2015). Minionych wydarzeń nie można usunąć, mogą zatem utrudniać przemiany biografii. Pomocą w tym kontekście może być kapitał narracyjny człowieka, gdyż dzięki niemu może on na nowo konstruować opowieść o życiu, zmieniać ją. Kapitał narracyjny jest indywidualnym zasobem każdego człowieka, zmiennym w czasie, mającym potencjał rozwojowy. Nie ogranicza się jedynie do kompetencji językowych/komunikacyjnych, wiąże się także z umiejętnością korzystania z innych narracji, zdolnością do interpretacji i rekonstrukcji dotychczasowej narracji, elastycznej zmiany danej wersji swojego życia i samego siebie skutkującej uczeniem się i zmianą w schematach działania. Można zatem stwierdzić, iż kapitał narracyjny podobnie jak biograficzność może być zarówno zasobem umożliwiającym uczenie się, jak i ograniczeniem w tym zakresie.

Podsumowanie

Poprzez opowiadanie ludzie nadają znaczenie/sens przeżytym doświadczeniom, konstruują i komunikują swoją tożsamość, co oznacza, że „narracja/opowiadanie to nie tylko konstruowanie danej wersji swojego życia. To także konstruowanie danej wersji samego siebie” (Tedder i Biesta, 2009, s. 22). W biegu życia narracja podlega zmianom, jest aktualizowana w związku z nowymi doświadczeniami, spostrzeżeniami, sposobami rozumienia oraz szerszym kontekstem społeczno-kulturowym.

Konstruowanie narracji autobiograficznej wiąże się z biograficznym uczeniem się i narracyjnym uczeniem się, które choć inicjowane są poprzez wewnętrzny dialog, rozmowę z samym sobą, to należy rozumieć je przede wszystkim jako działanie społeczne i komunikacyjne zakładające interakcję z innymi ludźmi (zob. np. Czerniawska, 2002; Tedder i Biesta, 2009; Dubas, 2015b; Golonka-Legut, 2015; Solarczyk-Szwec, 2015; Mazurek, 2017a, 2017b). Obydwa procesy należy łączyć z całożyciowym uczeniem się oraz z uczeniem się z życia, którego istotnymi elementami są (re)konstruowanie narracji, refleksja, interpretowanie, wyjaśnianie i nadawanie subiektywnych znaczeń doświadczeniom życiowym (Mazurek, 2017a). Dla obu rodzajów uczenia się ważne są zasoby, jakie posiada i rozwija w biegu życia uczący się. Dla biograficznego uczenia się kluczowym jest biograficzność, dla narracyjnego uczenia się zaś kapitał narracyjny. Biograficzność pozwala na spostrzeganie swojego życia jako projektu, który można modyfikować, usprawniać w biegu życia ze względu na zaistniałe okoliczności. Kapitał narracyjny z kolei umożliwia elastyczne dopasowanie danej wersji historii życia do zaistniałych okoliczności życiowych, będącej podstawą do podjęcia nowych działań w przyszłości.

Bibliografia

1. Alheit, P. (1995). Biographical learning: Theoretical outline, challenges and contradictions of a new approach in adult education. W: P. Alheit, A. Bron-Wojciechowska, E. Brugger, P. Dominicé (red.), *The Biographical Approach in European Adult Education*, s. 57–74. Wien: Verband Wiener Volksbildung.
2. Alheit, P. (1994). The ‘biographical question’ as a challenge to adult education. *International Review of Education*, nr 40(3), s. 283–298.
3. Alheit, P. (2011). Podejście biograficzne do całożyciowego uczenia się. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, nr 3(55), s. 7–21.
4. Alheit, P. (2015). Teoria biografii jako fundament pojęciowy uczenia się przez całe życie. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, nr 4(72), s. 23–36.
5. Biesta, G. (2008). *Learning Lives: Learning, Identity and Agency in the Life-course: Full Research Report ESRC End of Award Report*. RES-139-25-0111, ESRC, Swindon, s. 15–25.
6. Bokus, B. (1991). *Tworzenie opowiadań przez dzieci. O linii i polu narracji*. Kielce: Energieia.

7. Bron, A. (2009). Biograficzność w badaniach andragogicznych, *Dyskursy Młodych Andragogów*, nr 10, s. 37–54.
8. Bron, A. (2006). Rozumienie uczenia się w teoriach andragogicznych. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, nr 4(36), s. 7–24.
9. Bruner, J. (2004). Life as Narrative. *Social Research*, nr 71(3), s. 691–710.
10. Budziszewska, M. (2015). *Opowieść „moi rodzice” w trzech fazach adolescencji i dorosłości. Analiza narracji tożsamościowych*. Warszawa: Liberi Libri.
11. Clark, C.M., Rossiter, M. (2008). Narrative Learning in Adulthood. *New Directions For Adult & Continuing Education*, nr 119, s. 61–70. DOI: 10.1002/ace.306
12. Corbin, J., Strauss, A. (1985). Managing Chronic Illness at Home: Three Lines of Work, *Qualitative Sociology*, nr 8(3), s. 224–247.
13. Czerniawska, O. (2002). Drogi edukacyjne i ich meandry. W: E. Dubas, O. Czerniawska (red.), *Drogi edukacyjne i ich biograficzny wymiar*, s. 29–34, „Biblioteka Edukacji Dorosłych”, T. 27, Warszawa: Akademickie Towarzystwo Andragogiczne.
14. de Medeiros, K. (2014). *Narrative Gerontology in Research and Practice*. New York: Springer Publishing Company.
15. Demetrio, D. (2000). *Autobiografia. Terapeutyczny wymiar pisania o sobie*. Kraków: Wydawnictwo Impuls.
16. Dryll, E. (2004). Homo narrans – wprowadzenie. W: E. Dryll, A. Cierpka (red.), *Narracja. Koncepcje i badania psychologiczne*, s. 7–20. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
17. Dryll, E. (2014). Narracje rodzinne W: I. Janicka, H. Liberska (red.), *Psychologia rodziny*, s. 76–93. Warszawa: PWN.
18. Dryll, E., Cierpka, A. (red.). (2011). *Psychologia narracyjna. Tożsamość, dialogowość, pogranicza*. Warszawa: Wydawnictwo Eneteia.
19. Dubas, E. (2015a). Andragogiczne badania biografii – zakresy, trudności, etyka badacza (wybrane aspekty). W: E. Dubas, J. Stelmaszczyk (red.), *Biografia i badanie biografii*, T. IV. *Biografie i uczenie się* (s. 31–47). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
20. Dubas, E. (2015b), Biograficzność w kontekście całościowego uczenia się. W: E. Dubas, J. Stelmaszczyk (red.), *Biografia i badanie biografii*, T. IV. *Biografie i uczenie się*, s. 11–29. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
21. Dubas, E. (2009), Refleksja autobiograficzna jako aktywność edukacyjna w kontekście całościowego uczenia się. W: A. Fabiś, S. Kędziora (red.), *Wyzwania współczesnej edukacji dorosłych: Aktywność społeczna, kulturalna i oświatowa dorosłych*, s. 41–53. Mysłowice–Zakopane: Wydawnictwo Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Kardynała Hłonda.
22. Golonka-Legut, J. (2015). Uczenie się w perspektywie biograficzności. Perspektywa andragogiczna, *Rocznik Andragogiczny*, T. 22, s. 101–118. DOI: 10.12775/RA.2015.005.
23. Goodson, I. (2013). *Developing Narrative Theory. Life Histories and Personal Representation*, New York: Routledge.
24. Goodson, I. (2006). The Rise of the Life Narrative. *Teacher Education Quarterly*, 33(4), s. 7–21.
25. Goodson, I., Biesta, G., Tedder, M., Adair, N. (2010). *Narrative Learning*, New York: Routledge.

26. Goodson I., Gill S. (2014). *Critical Narrative as Pedagogy*, New York – London: Bloomsbury Publishing Inc..
27. Goodson, I., Gill, S. (2011). *Narrative Pedagogy. Life History and Learning*, New York: Peter Lang Publishing.
28. Lalak, D. (2010). *Życie jako biografia. Podejście biograficzne w perspektywie pedagogicznej*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
29. Malewski, M. (2013). Dorosłość – kłopotliwa kategoria andragogiki. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, nr 3(63), s. 23–40.
30. Malewski, M. (2010). *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
31. Malewski, M. (1998). *Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
32. Mazurek, E. (2017a). Biograficzne uczenie się i narracyjne uczenie się – ramy teoretyczne. *Edukacja Dorosłych*, nr 1(76), s. 51–65.
33. Mazurek, E. (2011). Biograficzne uczenie się kobiety doświadczającej choroby nowotworowej piersi w świetle teorii andragogicznych. W: E. Dubas, W. Świtalski (red.), *Biografia i badanie biografii*, T. I. *Uczenie się z (własnej) biografii*, s. 51–68. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
34. Mazurek, E. (2017b). Narracyjne uczenie się człowieka dorosłego. Założenia teoretyczne. *Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne*, nr 1(4), s. 106–117. DOI: 10.18778/2450-4491.04.07.
35. Muszyński, M. (2014). Edukacja i uczenie się – wokół pojęć. *Rocznik Andragogiczny*, T. 21, s. 77–88. DOI: 10.12775/RA.2014.004.
36. Nowak-Dziemianowicz, M. (2014). Narracja w pedagogice – znaczenie, badania, interpretacje, *Kultura i Edukacja*, nr 2(102), s. 7–44.
37. Nowak-Dziemianowicz, M. (2016). *Walka o uznanie w narracjach. Jednostka i wspólnota w procesie poszukiwania tożsamości*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.
38. Polkinghorne, D.E. (1988). *Narrative Knowing and the Human Sciences*, New York: State University of New York Press.
39. Skibińska, E.M. (2006). *Mikroświaty kobiet. Relacje autobiograficzne*, Radom: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji.
40. Skrzypek, M. (2011). *Perspektywa chorego w socjologii choroby przewlekłej*, Lublin: Wydawnictwo KUL.
41. Solarczyk-Szwec, H. (2015). Cztery ćwiartki biograficznego uczenia się. *Rocznik Andragogiczny*, T. 22, s. 119–133. DOI: 10.12775/RA.2015.006.
42. Tedder, M., Biesta, G. (2009). Uczenie się bez nauczania? Potencjał i ograniczenia biograficznego uczenia się dorosłych, tłum. A. Nizińska, *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, nr 2(46), s. 19–35.
43. Trzebiński, J. (2002). Narracyjne konstruowanie rzeczywistości. W: J. Trzebiński (red.), *Narracja jako sposób rozumienia świata*, s. 16–42. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Biographicity and narrative capital as resources in adult learning

Keywords: biography, biographical learning, biographicity, narrative capital, narrative, narrative learning.

Summary: One of the assumptions of many theories developed in andragogy is the thesis that adult learning is closely related to the course of life, reflecting on life and telling about it. The story of life is repeatedly updated, changed, supplemented as a result of new life experiences and/or the changing perspective of their understanding and explanation. The basis of biographical learning and narrative learning is the (re)constructing narrative. The aim of the article is to present biographicity and narrative capital as the basic resources in learning based on the story. They are time-varying. Also, they enable people to make changes to the already-formed structures of life experience and help to set directions for further actions.

Dane do korespondencji:

Dr Emilia Mazurek

Politechnika Wrocławska

Studium Nauk Humanistycznych i Społecznych

pl. Grunwaldzki 11

50-377 Wrocław

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

Zuzanna Wojciechowska

ORCID 0000-0001-6373-6937

TRANSFORMATYWNE UCZENIE SIĘ W SYTUACJI DOŚWIADCZENIA ZMIANY ZAWODOWEJ W KONTEKŚCIE DYNAMIKI PONOWOCZESNEGO ŚWIATA SPOŁECZNEGO

Słowa kluczowe: biografia, transformatywne uczenie się, zmiana, narracja.

Streszczenie: W artykule autorka podejmuje tematykę związaną z uczeniem się ludzi dorosłych w kontekście doświadczania przez nich zmiany. Odwołując się do przeprowadzonych badań biograficznych, rozważa kwestie związane z aktywnym i pasywnym uczeniem się z własnej biografii, najwięcej miejsca poświęcając uczeniu się w sytuacji doświadczania zmiany w kontekście teorii transformatywnego uczenia się autorstwa Jacka Mezirowa. Ukazuje trzy etapy transformatywnego uczenia się na przykładzie narracji wybranych osób badanych. Charakteryzuje również procesy obiektywnego i subiektywnego przekształcania posiadanej przez człowieka ramy odniesienia. Artykuł zawiera również refleksje autorki związane z kwestią przystających do dynamiki współczesności sposobów uczenia się ludzi dorosłych.

Wprowadzenie

Współczesna rzeczywistość świata społecznego charakteryzuje się intensywną i dynamiczną zmiennością. Ponowoczesny człowiek coraz rzadziej doświadcza stałości i ciągłości, które ustępują miejsca zmianie. Często nieprzewidywalna dynamika przeobrażeń pojawiających się w otaczającej rzeczywistości może stanowić źródło lęków egzystencjalnych i niepokoju, które przyczyniają się do poszukiwania nowych sposobów radzenia sobie ze zmianą. Czasy postmodernistyczne nazywane są płynnymi (Bauman, 2007), niepewnymi (Beck, 2002), nieprzewidywalnymi (Giddens, 2002), a czasami nazywane są kulturą pośpiechu (Bauman, 2007; Kargul, 2013). Ich charakterystyczne cechy takie jak nieprzewidywalność, brak możliwości tworzenia prognoz kierunków następujących przemian i ogromna różnorodność dotycząca wielu obszarów życia społecznego oraz jednostkowego stanowią jednocześnie czynniki wpływające na poczucie zagubienia jednostek pragnących przeżyć własne życie w satysfakcjonujący sposób.

Zmiany zachodzą we wszystkich obszarach ludzkiej egzystencji, fundamentalnie przewartościowując dotychczasowe wzory życia i sposoby działania,

budowania relacji międzyludzkich czy funkcjonowania w sferze pracy zawodowej. Co więcej, przeobrażenia te niosą ze sobą zazwyczaj zapowiedź kolejnej zmiany, choć nie zawsze przewidywalnej, często niedookreślonej i niepewnej. Jeszcze nigdy dotychczas człowiek jako członek społeczności i społeczeństwa nie musiał zmagać się z tak dużą dozą niepewności w podejmowanych przez siebie działaniach. W trudnej sytuacji znajdują się zarówno młodzi dorośli, którzy żyją w rzeczywistości całkowicie odmiennej od tej, w jakiej funkcjonowali ich rodzice czy dziadkowie, musząc całkowicie na nowo tworzyć wzory i schematy budowania relacji międzyludzkich i sposobów działania, jak i osoby w wieku 60+, wkraczające w wiek emerytalny i postawione wobec konieczności uczenia się od nowa **świata, w którym żyją**.

Pomimo dynamizmu i intensywności zmian zachodzących w życiu społecznym współczesny człowiek wciąż próbuje kierować własnym życiem i przejmować odpowiedzialność za własne wybory, chce tworzyć plany swojej przyszłości i stopniowo je realizować. Posiada często ambicje do zrealizowania konkretnych celów życiowych, odnoszących się do rodziny, kariery zawodowej, zainteresowań czy innych obszarów życia. Cele te mogą być mniej lub bardziej wyraziste, w zależności od konkretnej jednostki, jej sposobu patrzenia na świat i posiadanych priorytetów. Współczesny człowiek jednak spotyka coraz więcej trudności przy planowaniu swojego życia zawodowego, wyznaczaniu dalekosiężnych celów i planowaniu przebiegu swojej drogi zawodowej (Piorunek, 2013). Czasem nawet wiedza zdobyta podczas studiów dezaktualizuje się jeszcze przed ich ukończeniem i zdobyciem dyplomu (Kargul, 2013). W okresie ponowoczesności próba zaplanowania własnej kariery może zakończyć się niepowodzeniem w związku z nieustannie zachodzącymi zmianami społecznymi, nieprzewidywalną przyszłością, licznymi uwarunkowaniami mechanizmów rynkowych, a także niezliczonymi następstwami pozornych wyborów (Illeris, 2006). Wiele czynników mających wpływ na bieg ludzkiego życia utraciło swoje znaczenie. O wielu innych trzeba decydować wciąż od nowa. Koniecznością staje się ciągle przekształcanie własnego świata życia i dostosowywanie go do zmian zachodzących w szerszej perspektywie. Nie ma już możliwości, aby trwale wyznaczyć przebieg życia w młodości i oczekiwać, że reszta życia upłynie na jego realizacji. A. Giddens stwierdza: „[...] życie w świecie wysoko rozwiniętej nowoczesności jest jak rozpedzony moloch. Nie chodzi już tylko o bezustannie zachodzące zmiany. Sedno sprawy polega na tym, że te zmiany wykraczają poza wszelkie oczekiwania człowieka i wymykają się jego kontroli” (Giddens, 2008, s. 46).

Współcześnie kilka pokoleń aktywnie funkcjonuje na rynku pracy w tej niepewnej, mozaikowej, zmiennej, przepełnionej ryzykiem rzeczywistości, doświadczając licznych zmian w obszarze zawodowym. W przeprowadzonych w latach 2015–2016 badaniach jakościowych postanowiłam przyjrzeć się zjawisku uczenia się w sytuacji doświadczenia zmiany zawodowej przez dwa pokolenia – osoby w wieku 30+ i 60+. Pokolenie młodych dorosłych dopiero od kilku lat jest aktywne

w obszarze zawodowym, wkracza na rynek pracy, znajduje się na początku swojej drogi zawodowej, tworząc dalekosiężne plany i próbując realizować bieżące cele. Grupa 60+ znajduje się u kresu swej aktywności zawodowej, przygotowując się do przejścia na emeryturę i patrzy na swoje życie zawodowe z perspektywy osób opuszczających rynek pracy. Porównanie narracji obu grup stało się dla mnie inspiracją do podjęcia tematyki różnic w uczeniu się w sytuacji zmiany między obiema grupami wiekowymi, jak również stworzyło sposobność do przyjrzenia się sposobom radzenia sobie ze zmianą przez przedstawicieli obu pokoleń.

Metodologia badań

Materiał badawczy został zgromadzony w okresie od grudnia 2015 r. do października 2016 r. Badania miały charakter badań biograficznych, osadzone były w obszarze metod jakościowych. Podczas analizy i interpretacji wyników badań wykorzystałem ramy teoretyczne określone przez paradygmat interpretacyjny (Malewski, 2001). Głównym założeniem podczas prowadzenia badań było przyjrzenie się indywidualnej perspektywie narratorów i prześledzenie nasyconych subiektywizmem wypowiedzi. Przedmiotem badań była zmiana w życiu zawodowym widziana z perspektywy biograficznej.

Wśród moich zainteresowań¹ znalazły się także różnice (lub ich brak) między przedstawicielami dwóch pokoleń w wybranych sposobach (re)konstruowania własnej biografii w sytuacji zmiany zawodowej. Pierwszą grupą byli młodzi dorośli (30+), zaś drugą osoby w wieku późnej dorosłości (60+). Kryterium wiekowe posłużyło do śledzenia przeobrażeń, jakie zaszły w podejściu do zmiany zawodowej w ciągu ostatnich 30 lat, w kontekście zmiany systemu politycznego w Polsce, gospodarki, funkcjonowania rynku pracy i edukacji, a także innej perspektywy patrzenia na kwestie związane z uczeniem się dorosłych. By przyjrzeć się procesom uczenia się w sytuacji doświadczania zmiany, posłużyłam się zapleczem teoretycznym związanym z teorią transformatywnego uczenia się autorstwa Jacka Mezirowa.

Wywiady przeprowadziłam z 26 narratorami (wzięło w nich udział 13 młodych dorosłych i 13 osób w wieku późnej dorosłości). Procedura doboru próby miała charakter celowy – ten sposób doboru narratorów zapewnił względną różnorodność w grupie osób o takim samym poziomie wykształcenia i miejscu zamieszkania (Warszawa). Badania przeprowadziłam metodą wywiadu narracyjnego. Narratorzy zostali poproszeni o opowiedzenie o przebiegu ich życia zawodowego i edukacyjnego, ze szczególnym uwzględnieniem zmian zachodzących w obszarze

¹ Badania były obszerne i dotyczyły przede wszystkim sposobów (re)konstruowania biografii przez kobiety i mężczyzn w sytuacji doświadczania zmiany zawodowej (więcej na ten temat piszę w monografii *Kobiece i męskie wzory (re)konstrukcji biografii w perspektywie zmiany zawodowej* (2018) W niniejszym artykule prezentuję zaledwie ich wycinek poświęcony transformatywnemu uczeniu się.

zawodowym. Jednym z zagadnień, którym poświęciłam najwięcej uwagi podczas analizy zgromadzonego materiału badawczego, było uczenie się w kontekście doświadczanych zmian.

Podczas analizy materiału badawczego użyłam techniki określanej jako *bricolage*. Założenia charakterystyczne dla *bricolage* odnoszą się do mieszanych dyskursów technicznych, kiedy badacz swobodnie porusza się pomiędzy różnymi technikami analitycznymi (Kvale, 2012). Dzięki tej eklektycznej formie analizy danych mogłam wykorzystać różne techniki:

- Dzielenie narracji na jednorodne i spójne segmenty (pasaże narracyjne);
- Analizę każdego segmentu (pasażu narracyjnego) i przypisanie kodów do fragmentów narracji (procedura kodowania pozwoliła mi na skategoryzowanie segmentów danych za pomocą krótkich tytułów);
- Tworzenie typologii zmian zawodowych w oparciu o powtarzające się kody;
- Wzorce działania i schematy radzenia sobie ze zmianami;
- Grupowanie (co stanowiło analityczną podstawę określenia funkcji pełnionych przez edukację w życiu pokolenia 30+ i 60+);
- Dokonywanie kontrastów/porównań;
- Budowanie metafor (metafora umożliwiła podkreślenie nowych aspektów badanego zjawiska).

W wyniku przeprowadzonej analizy podjęłam próbę rekonstrukcji świata życia narratorów, choć należy pamiętać, że zebrane historie nie odtwarzają poprzedniej rzeczywistości, ale wyjaśniają ją z określonych punktów widzenia (Silverman, 2016). W tym jednak właśnie tkwi ich niezaprzeczalna wartość, ponieważ pozwalają ujrzeć określone zagadnienia z indywidualnej perspektywy narratorów i dzięki temu są nasycone znaczeniami. Narratorzy zdecydowali, jak szczegółowa i intymna była ich narracja, jakie opisy wplatali w swoją opowieść oraz jakie argumenty przytaczali.

Wyniki badań pokazują przede wszystkim problemy charakteryzujące mieszkańców Warszawy, ale temat można uznać za uniwersalny i możliwy do podjęcia w znacznie szerszej perspektywie, ponieważ wielu współczesnych Polaków doświadcza obecnie dynamicznych zmian w życiu zawodowym. Problem zaś, związany z uczeniem się w sytuacji zmiany, wydaje się być jednym z najpilniejszych do podjęcia zarówno przez teoretyków, jak i praktyków edukacji dorosłych, szczególnie w kontekście idei całościowego uczenia.

Aktywne i pasywne uczenie się z własnej biografii

Człowiek uczy się z własnej biografii, wydobywając z pamięci obrazy wydarzeń z przeszłości, przypominając sobie własne doświadczenia, przeżycia, emocje, a także obiektywne skutki dokonanych wyborów i faktyczne efekty podjętych działań. Nadaje tym wspomnieniom określone znaczenia, osadza je w kontekstach własnych priorytetów i wartości. Uczenie się z własnej biografii nie jest zatem

uczeniem się z doświadczenia, które zakłada zbieżność czasową obu procesów (uczenia się i doświadczenia). jest procesem związanym z odtwarzaniem pewnych zdarzeń z pamięci wraz z ich analizą i interpretacją dokonywaną przez konkretnego człowieka². Uczenie się z własnej biografii może stanowić sposób radzenia sobie ze zmianą, której współczesny człowiek doświadcza często, może być również źródłem wiedzy związanej z własnymi predyspozycjami, lękami, preferencjami i atutami. Rekonstrukcja biografii w narracji zawiera nie tylko pamięć zdarzeń i faktów, ale również subiektywne refleksje podmiotu, związane z opisywanymi zdarzeniami. Obiektywne i subiektywne spostrzeganie przez człowieka jego minionych doświadczeń łączy się ze sobą w procesie uczenia się z biografii (Dubas, 2015).

Analizując zgromadzone narracje spostrzegłam wylaniające się z nich różne postawy osób badanych, związane ze sposobem podejmowania aktywności wobec własnej biografii. Część badanych osób przyjmowała postawę pasywną i nie analizowała w sposób refleksyjny minionych doświadczeń związanych ze zmianą w obszarze zawodowym. Nie podejmowała głębszego namysłu nad minionymi zdarzeniami, biernie odtwarzając chronologiczny porządek działań.

*Odszedłem i z uniwersytetu, i odszedłem z agencji badania rynku, i poszedłem na, wydawałoby mi się, spokojny etat do firmy, w której w tej chwili jesteśmy. Czyli jakby do firmy reklamowej amerykańskiej jako media menager na wysoko płatny etat. (...) Założyliśmy spółkę, ja objąłem trzydzieści procent udziału w tej firmie, dostałem pieniądze na jej rozwój. Wynająłem biuro, dostałem pierwszych klientów od nich, no i zacząłem tworzyć (...) Po pierwsze – miałem pieniądze, po drugie – miałem zachodnie doświadczenie, szkolenie, a po trzecie nie pracowałem tak ciężko. No i zostałem w związku z tym udziałowcem, prezesem zarządu i do tej pory jestem w tym samym miejscu i ja się śmieję, że swoją karierę zawodową skończyłem w wieku lat dwudziestu sześciu. Od tego momentu już się nic nie zmieniło (M4, 60)*³.

Postawa pasywna, oznaczająca odtwarzanie biegu wydarzeń w porządku chronologicznym, zdaje się być postawą cechującą narratorów niepodjęmujących głębszej refleksji nad opisywanymi sytuacjami. W kontekście takich narracji badaczowi trudno jest określić, czy w przypadku konkretnego rozmówcy następuje proces uczenia się z własnej biografii czy też nie, ponieważ badacz ma dostęp jedynie do narracji, będącej w tym przypadku tylko bezrefleksyjnym odtwarzaniem z pamięci minionych zdarzeń. Można, jednakże, założyć, iż nawet w takim przypadku sama opowieść o minionych wydarzeniach odnosi skutek w postaci

² Rozumiejąc uczenie się z własnej biografii w przedstawiony sposób, odnoszę się do podejścia zaproponowanego przez P. Dominicę (2006). Jak również do sposobu interpretowania uczenia się z własnej biografii przez E. Dubas (2015).

³ Kod podany na końcu cytatu jest numerem porządkowym oznaczającym badaną osobę. Symbole znajdujące się w nawiasie oznaczają kolejno: M – mężczyzna, K – kobieta, numer po przecinku – wiek narratora.

nieświadomego uczenia się, wówczas gdy człowiek wykorzystuje minione doświadczenia i przeżyte w przeszłości sytuacje w bieżącym momencie swojego życia, nie robiąc tego ze świadomym zamysłem.

Znacząca większość narratorów przyjmowała postawę aktywną wobec własnej biografii, tworząc refleksyjne rekonstrukcje minionych zdarzeń, wzbogacając swoją opowieść informacjami dotyczącymi własnych myśli, przeżyć, emocji i rozterek, wykazując niekiedy prawdziwie głęboką świadomość uwarunkowań własnej osoby.

Zastanawiałam się później, czy to było mi potrzebne, ta zmiana pracy na jakiś czas, czy nie lepiej było już zostać w jednym miejscu, skoro i tak później tęskniłam za tą moją korporacją... Ale przemyślałam to sobie i doszłam do wniosku, że gdyby nie te późniejsze doświadczenia, gdyby nie to, że pracowałam w takim spokojnym miejscu, instytucji państwowej, gdzie wiadomo, jak to wszystko działa, prawda, to bym nie rozumiała, że mi potrzebny jest ten dynamizm w tej pracy, że po prostu mogę sobie psioczyć na tą moją pracę, ale właśnie tylko dobrze w niej się czuję, kiedy każdego dnia się dużo dzieje, a taki zastój mnie zabija (K7, 30).

Przytoczona wypowiedź jest obrazem refleksyjnego rekonstruowania biografii w narracji. Rekonstrukcja taka zawiera nie tylko pamięć faktów i zdarzeń z przeszłości, przywoływanych w porządku chronologicznym, ale przede wszystkim jej wartość dla badacza są subiektywne przemyślenia podmiotu, dotyczące przywoływanych faktów. Namysł, krytyczna refleksja i wywołane nimi spostrzeżenia człowieka stanowią obraz jego indywidualności, są subiektywnym obrazem świata społecznego, w którym żyje dana jednostka. Proces taki sprzyja również uczeniu się z własnej biografii, choć wymaga wysiłku poznawczego to poprzez analizę własnych doświadczeń prowadzi do przeobrażania perspektywy patrzenia na świat i na samego siebie.

Po prostu okazało się w pewnym sensie, no... może nie tyle się okazało, co bardziej sam doszedłem do wniosku, że ja nie czuję się dobrze na takim kierowniczym stanowisku. I nie chodziło o jakieś takie logistyczne zarządzanie tylko... Tylko bardziej o ludzi. Człowiek musi co chwila rozwiązywać te problemy, konflikty, kogoś trzeba zwolnić, no krótko mówiąc, jak analizowałem sobie później, co wtedy przeżywałem, to strasznie trudne to było. Wolę mieć po prostu swój zakres obowiązków, niż ciągle ten stres o to, co zrobią inni i co ja mam z tym zrobić (M1, 60).

Człowiek, ucząc się z własnej biografii, poddając analizie wydarzenia, w których uczestniczył, niejako „wydobywa” wiedzę wcześniej mu niedostępną. Dzięki wydobyciu takiej „nowej” wiedzy umożliwia samemu sobie zrozumienie wcześniejszych doświadczeń, jak również sprzyja własnemu rozwojowi. Uczenie się z własnej biografii może „[...] sprzyjać radykalnej zmianie rozwojowej poznającego podmiotu” – a więc być przykładem transformatywnego uczenia się (Mezirow za: Malewski, 2001, s. 112–113). To właśnie namysł nad przytaczanymi doświadczeniami stanowi podstawę procesu uczenia się, a przynosi efekt w postaci pogłębionej samoświadomości i może skutkować bardziej efektywnym radzeniem sobie z podobnymi sytuacjami w przyszłości.

Uczenie się w sytuacji doświadczenia zmiany zawodowej w kontekście teorii transformatywnego uczenia się

Teoria transformatywnego uczenia się (*transformative learning*) autorstwa Jacka Mezirowa jest niezwykle silnie związana z procesem i zjawiskiem zmiany zarówno w kategorii przyczyny, jak i skutku. Odnosi się jednak przede wszystkim do procesu uczenia się, w wyniku którego skutkiem właśnie jest dokonanie przez człowieka głębokiej przemiany (transformacji), która dotyczy indywidualnego sposobu postrzegania i interpretacji otaczającego świata i własnej osoby. Tworząc ową teorię, J. Mezirow inspirował się pracami Paula Freire’a, od którego zaczerpnął ideę budzenia się świadomości (*conscientization*), a także poglądami Ivana Illicha oraz Rogera Goulda, który badał problemy tranzycji, jakich doświadczają ludzie dorośli.

Najistotniejszym pojęciem w teorii J. Mezirowa jest rama odniesienia, to znaczy kulturowo i społecznie uwarunkowany schemat poznawczy, który stanowi pewien rodzaj filtra, przez który człowiek ocenia zdarzenia zachodzące w jego otoczeniu. Ramę odniesienia można by metaforycznie porównać do kolorowych okularów, przez które człowiek patrzy na białą ścianę. Choć obiektywnie wszyscy muszą przyznać, że owa ściana jest biała, kolor nałożonych okularów (różowy, zielony itd.) sprawia, że dany człowiek widzi ją zupełnie inaczej. Oznacza to, że czym innym jest samo zdarzenie – jako fakt – a czym innym znaczenie, jakie jednostka przypisuje mu we własnej biografii na podstawie posiadanej ramy odniesienia (przekonań, stanowiących podstawę interpretacji zjawisk). Transformatywne uczenie się jest procesem, który prowadzi do zmiany posiadanej ramy odniesienia, w sytuacji, gdy okazuje się ona dysfunkcyjna, gdy zawiera bezrefleksyjnie zinternalizowane schematy poznawcze i emocjonalne. W wyniku transformacji następującej wraz z uczeniem się człowiek zaczyna tworzyć nową, przeobrażoną ramę odniesienia – funkcjonalną i wspierającą, która pozwala na adekwatne interpretacje rzeczywistości, a co za tym idzie realizację zamierzonych celów i bardziej dopasowane do otaczającej rzeczywistości działania (Mezirow, 2009).

Odnosząc się do teorii Jacka Mezirowa – w świetle której uczenie się jest procesem prowadzącym do głębokiej transformacji w sposobie myślenia i interpretowania świata przez jednostkę – przeprowadziłam analizę refleksji związanych z własnym uczeniem się osób badanych w sytuacji, w której doświadczali zmian w obszarze życia zawodowego.

Potem już inaczej patrzyłam na świat. Wszystko się zmienia i człowiek też odchodzi od swoich jakichś tam utartych schematów; według których działał, prawda, no bo wiadomo, że jak jest w innej sytuacji, to też inaczej patrzy na to wszystko. Dla mnie ta zmiana związana najpierw z chorobą, a później z rozpoczęciem pracy w korporacji naprawdę zmieniła też moje spojrzenie na młodych ludzi i na świat w ogóle (K6, 62).

Zmiany, które pojawiały się w obszarze życia zawodowego osób badanych, wpływały nie tylko na przeobrażenie perspektywy patrzenia na świat, ale również na transformację podejścia do własnej osoby. Często wiązały się z możliwością ujrzania siebie samego w innym niż dotychczas świetle, nabrania nowego spojrzenia na własne zasoby i płynące z nich ograniczenia oraz możliwości. Niekiedy zaś zmiany zachodzące w innych sferach życia wpływały na zmianę w życiu zawodowym:

Zmiana taka w środku zawsze jest, kiedy zmienia się perspektywa indywidualna, taką zmianą jest urodzenie dziecka. To też nauczyło mnie innego spojrzenia, już nigdy nie jest wszystko tak oczywiste, nie jest czarno-białe. W relacjach z uczniem pojawia się myśl, że jest tam, gdzieś, ktoś, kogo wrażliwości nie rozumiem. Nauczyłam się myśleć o uczniu jako o istocie, która nie jest obiektem nauczania, która jest innym światem, który ja mam poznać. Urodzenie dziecka uczy człowieka bycia dorosłym, cała reszta jest macaniem (K9, 62).

Zmiana umożliwia przełamanie schematu i wyjście ku refleksyjnej (re)konstrukcji biografii. Człowiek może w jej wyniku zacząć krytycznie oceniać dotychczasowe swoje działania oraz dokonywać przewartościowań w posiadanych poglądach. W wyniku zmiany w jednostce dokonuje się transformacja, która sprzyja odrzuceniu dotychczasowej, często dysfunkcjonalnej ramy odniesienia. Może również być tak, iż swego czasu posiadana rama odniesienia była adekwatna i wspierająca, jednak w wyniku zmian zachodzących w otoczeniu straciła swoją funkcjonalność i musi zostać przeobrażona by dalej wspierać jednostkę w jej działaniach i dokonywanych wyborach.

Trzy etapy procesu transformatywnego uczenia się

Proces transformatywnego uczenia się przebiega według określonych etapów, które Mezirow szczegółowo scharakteryzował w swoich pracach⁴. Aby uchwycić wpływ zmiany na uczenie się jednostki, postanowiłam prześledzić proces uczenia się narratorów według zaproponowanego przez J. Mezirowa schematu⁵. Pierwszym etapem uczenia się transformatywnego – polegającego na zmianie dotychczasowej, nieadekwatnej z jakichś powodów ramy odniesienia (określanego jako *reframing*), jest krytyczna refleksja nad własnymi założeniami. Refleksja ta następuje w wyniku doświadczenia, które Mezirow określa jako „dylemat dezorientacyjny”. W wyniku namysłu jednostka orientuje się, że jej przekonania są

⁴ Zmiana dotychczasowej ramy odniesienia (*reframing*) jest procesem, na który składają się trzy etapy. Pierwszym etapem jest krytyczna refleksja nad własnymi założeniami, drugim dyskurs (specyficzny dialog wewnętrzny) trzecim zaś działanie. Trzy etapy, z których składa się proces zmiany ramy odniesienia, dzielą się na dziesięć faz. (Mezirow, 2000, s. 10–11; Pleskot-Makulska, 2007).

⁵ W niniejszym artykule prezentuję przebieg procesu transformatywnego uczenia się na przykładzie narracji dwóch wybranych osób badanych. Więcej na ten temat piszę w monografii *Kobiece i męskie wzory (re)konstrukcji biografii w perspektywie zmiany zawodowej* (2018).

nieadekwatne do otaczającej rzeczywistości, zaczyna zastanawiać się nad trafnością (prawdziwością) posiadanej wiedzy.

Zawsze mi się wydawało, że jak już człowiek skończy studia, to na pewno znajdzie jakąś dobrą pracę, bo zawsze tak słyszałam, tak? Od matki mojej na przykład. Może i faktycznie w jej czasach tak było, ale no halo – chyba teraz niekoniecznie tak jest, skoro wszyscy prawie jakieś studia kończą, jakieś szkoły, kursy, Bóg wie, co jeszcze... Takie chyba to śmieszne, że myślałam cały czas, że jak już wszystko zdam, zaliczę tak, no to na pewno znajdę jakąś naprawdę dobrą pracę. A potem się oczywiście zaczęłam zastanawiać, że byłam tego taka pewna, a może to wcale tak nie jest, że akurat bardziej się liczy faktyczne doświadczenie, a nie te studia (K2, 30).

W wyniku doświadczeń, które wprowadzają jednostkę w stan dysonansu poznawczego, zaczyna ona dostrzegać niespójności w zinternalizowanych sposobach myślenia i przyjętych metodach interpretowania rzeczywistości. Istotą pierwszego etapu transformatywnego uczenia się jest namysł człowieka nad posiadanymi przekonaniami, wiążący się z uświadomieniem sobie ich częściowej lub pełnej nietrafności.

[...] zawsze mnie fascynowały nauki ścisłe. Jak doszedłem – już po latach – do konkluzji to dlatego, że to był element przekazywany w rodzinie, że chłopiec powinien być inżynierem, a dziewczynki to się mogą zajmować rzeczami takimi bardziej luźnymi, artystycznymi i tak dalej, bo nie wiem, czy bym tą drogą poszedł. Tak na sto procent. Pierwszą moją pasją była chemia, z powodu sąsiadki, która była ładna i studiowała chemię. Albo może to było takim napędzającym elementem. Tylko, że wcale nie za szybko doszedłem do tego, że dużo bardziej mnie interesują nauki społeczne, psychologia, zarządzanie i tak dalej. Ponieważ miałem starsze rodzeństwo, to korzystałem z ich podręczników i się douczałem z dużym wyprzedzeniem, to tak, jak się potem okazało, to program chemii do szkoły do liceum przerobiłem zanim się chemia w podstawówce zaczęła. No bo wytworzono we mnie przekonanie, że to jest dla mężczyzny właściwe zajęcie (M2, 59).

Analiza przeprowadzana przez podmiot może wiązać się z uświadomieniem sobie, że stosowany dotychczas schemat postępowania nie jest jedynym dostępnym. W takim kontekście określone doświadczenia życiowe człowieka mogą stanowić początek procesu uczenia się. Nie same jednak doświadczenia, ale wywołana przez nie refleksja podmiotu doświadczającego, jego namysł nad zdarzeniami, które stały się jego udziałem, a które – w jakiś sposób – uświadomiły mu nieprawdziwość przyjętych wcześniej założeń.

Drugim etapem uczenia się transformatywnego jest dyskurs. Pojęcie to, odnosząc się do Mezirowa, oznacza wewnętrzny dialog podmiotu. Podczas dyskursu człowiek analizuje i ocenia własne sposoby myślenia i działania, jak również sposoby rozumowania innych ludzi. Choć etap ten jest trudny do zaobserwowania, prawdopodobnie dzięki sytuacji, jaką jest wywiad i podawanym podczas jego trwania dyspozycjom czy zadawanym pytaniom, które skłaniały moich

rozmówców do refleksji nad własnym życiem, odnalazłam w narracjach osób badanych fragmenty wypowiedzi, które stanowią obraz takiego właśnie wewnętrznego dialogu:

A potem się oczywiście zaczęłam zastanawiać, że byłam tego taka pewna, a może to wcale tak nie jest, że akurat bardziej się liczy faktyczne doświadczenie, a nie te studia. Im dłużej o tym myślałam, tym bardziej mi się wydawało śmieszne, to co wcześniej myślałam (K2, 30).

Drugi etap uczenia się transformatywnego wiąże się z dialektycznym dyskursem, w wyniku którego człowiek decyduje, który osąd uważa za najwłaściwszy, najbardziej trafny. W dialogu wewnętrznym człowiek korzysta zarówno z racjonalnych przesłanek, jak i założeń przyjętych intuicyjnie, dzięki którym wprowadza zmianę (transformację) w posiadanej ramie odniesienia.

Potem im bardziej do mnie docierało, że to przekonanie [że nauki ściśle są odpowiednim zainteresowaniem dla mężczyzny – przyp. aut.] nie jest w zasadzie moje własne, tylko jest to raczej przekonanie moich rodziców, łatwiej było zacząć się pytać samego siebie, co bym tak naprawdę chciał robić... No trochę to zajęło, zanim do tego doszedłem (M2, 59).

Transformacja zachodzi w wymiarze kognitywnym, w wyniku interpretacji posiadanych zbiorów założeń i zmiany spojrzenia na nie dzięki nowym refleksjom płynącym najczęściej z nowych doświadczeń. Wszelkie doświadczenia, które wykraczają poza rutynę, pozwalają wyjść jednostce poza przyswojone schematy (zarówno myślenia, jak i działania). W rzeczywistości bardzo korzystny wpływ na transformację posiadanej ramy odniesienia ku coraz bardziej trafnej, adekwatnej, wspierającej i dostosowanej są wszelkie zmiany, jakich doświadcza człowiek. Zmiana, w tym również zmiana zawodowa, związana z przekształceniami w obszarze wykonywanej pracy, przyczynia się do doświadczenia dezorientującego dylematu (*disorienting dilemma*), co prowadzi na początku do krytycznej refleksji nad własnymi przekonaniami, a później wywołuje dialektyczny dyskurs potwierdzający najlepszy, refleksyjny osąd.

Ostatnim etapem transformatywnego uczenia się jest działanie. To właśnie konkretna aktywność człowieka, podjęta w wyniku przejścia dwóch wcześniejszych etapów transformatywnego uczenia się, stanowi faktyczny obraz zmiany, jaka w wyniku tegoż uczenia się zaszła. Działanie może wiązać się zarówno z podjęciem nowej aktywności, jak i z zaniechaniem działań wykonywanych dotychczas. Jest ono wynikiem przeprowadzonego wcześniej dyskursu i prowadzi do próby ukształtowania życia na nowo – zgodnie z przyjętymi założeniami. Można więc stwierdzić, że J. Mezirowem, iż działanie staje się próbą adaptacji wybranych obszarów życia jednostki do nowej, ukształtowanej w wyniku uczenia się, ramy odniesienia.

Zaczęłam szukać sobie różnych praktyk, brać takie dodatkowe jakby zlecenia – jednej firmie zaczęłam prowadzić fanpage na Facebooku, innej pomagałam w przygotowaniu kampanii reklamowej... To jakby nie były żadne takie prace, nie

wiem, no na stałe, ale po prostu już zaczęłam robić coś konkretnego, co potem mi się mogło przydać, bo same studia, jak się okazało, to za mało. Potem stwierdziłam, że chciałabym się najbardziej jednak zajmować czymś takim chociaż zbliżonym do tych moich studiów, no i mieć etat, coś na stałe. Okazało się, że w dzisiejszych czasach lepiej mieć znajomości niż dyplom, nie no żartuję oczywiście, ale nie można nie doceniać siły kontaktów, jakie się ma, więc wujek mi pomógł i w sumie dzięki niemu od iluś już lat pracuję w teatrze. Czyli jak zobaczyłam, że myślenie, że ja skończę te studia i od razu znajdę pracę nie jest najlepsze, to po prostu zaczęłam stawiać na inne rzeczy (K2, 30).

To właśnie podjęcie działań spójnych z wyłaniającymi się z wewnętrznego dialogu przekonania jest uwieńczeniem procesu transformatywnego uczenia się. Człowiek w wyniku takiej zmiany tworzy nowe, bardziej adekwatne niż dotychczasowe, interpretacje rzeczywistości, podejmuje aktywności, w wyniku których poszerza kompetencje w wybranych obszarach. Konkretnie działanie, podjęte przez człowieka na skutek wcześniejszych refleksji, umożliwia stwierdzenie, czy uczenie się faktycznie zaistniało.

Teraz – ale po ilu latach prawda – zacząłem się zajmować właśnie zarządzaniem, psychologią zarządzania ludźmi, marketingiem... To znaczy jak już uznałem, że poza – jakby – samodzielnym uczeniem się, bo to już od tej takiej samodzielnej działalności to jakoś tam gromadziłem sobie biblioteczkę gdzieś z tej na dolnej półce takich książek o biznesie, o zarządzaniu i tak dalej, natomiast w momencie tej decyzji już w tym ostatnim okresie pracy, że zajmuję się marketingiem, to podjąłem się wyzwania studiowania podyplomowego na SGH-u marketingu i zarządzania. To moja inicjatywa była. Po prostu chciałem się – jakby – tym zająć no to... No, to się wydało mi również pasjonujące (M2, 59).

Działania podejmowane w wyniku uczenia się w kontekście zmiany stanowią rzeczywisty obraz procesu przeramowania (*reframing*). To one są właśnie obrazem wewnętrznego dialogu, najłatwiejszym do zaobserwowania dla postronnego obserwatora etapem procesu transformatywnego uczenia się. Odnosząc się do poglądów Mezirowa, można zauważyć, że człowiek podczas uczenia się korzysta ze zinternalizowanych znaczeń (znanych sobie sposobów interpretowania zjawisk), za pomocą których kieruje własnym działaniem, w zgodzie z którymi formułuje swoje myśli i osądy. Zmiana posiadanej ramy odniesienia umożliwia przekształcenie posiadanych przez człowieka znaczeń (czyli właśnie schematów interpretacji) i stwarza przestrzeń do przyjęcia nowych, odmiennych od poprzednich, dzięki którym człowiek zaczyna myśleć, a później działać inaczej niż dotychczas. Uczenie się następuje wówczas, gdy jednostka zaczyna korzystać świadomie z posiadanych schematów interpretacyjnych lub zaczyna je zmieniać. W chwili gdy zaczyna rozumieć, jak dotychczasowy sposób myślenia wpływał na jej zachowania, myśli i uczucia, ma możliwość wprowadzenia zmian w sposobie formułowania myśli, nadawania znaczeń i interpretowania zjawisk. Zmiana jest zatem zarówno przyczyną, jak i skutkiem transformatywnego uczenia się.

Obiektywne i subiektywne przeramowanie

Proces przekształcania posiadanej ramy odniesienia może mieć charakter subiektywny (*subjective reframing*) jak i obiektywny (*objective reframing*). Obiektywne przeramowanie następuje wówczas, gdy człowiek poddaje refleksji opinie, założenia i przekonania innych ludzi. Najczęściej jest to możliwe w doświadczanych przez jednostkę sytuacjach społecznych – podczas rozmowy z drugim człowiekiem, dyskusji, współpracy z grupą czy odbioru przekazu zapośredniczonego w postaci książki, filmu, przekazu medialnego. Zmiana ramy odniesienia ma natomiast charakter subiektywny, wówczas gdy człowiek poddaje krytycznej refleksji własne przekonania i poglądy (*critical self-reflection*). Transformatywne uczenie się w tym kontekście jest zatem albo subiektywnym, albo obiektywnym przeramowaniem, a w jego następstwie wypróbowywaniem nowej ramy odniesienia w działaniu (Pleskot-Makulska, 2007).

Obiektywnemu przeramowaniu sprzyja kontakt z drugim człowiekiem. Wówczas możliwe jest zestawienie jego opinii czy poglądów z otaczającą człowieka rzeczywistością, jak również z działaniami i opiniami innych ludzi.

Moi rodzice mieli inne poglądy na wychowanie dzieci, trochę mi się rozjaśniło, że można inaczej, jak spotkałam się z żoną mojego brata ciotecznego, która czytała książki Tracy Hogg o języku niemowląt, o tym, jak się porozumiewać z dzieckiem, które jeszcze nie mówi. Zaczęłam jakoś tak przez nią się tym interesować, nawet mi tam podesłała fragmenty tego i no trochę to dla mnie było zderzenie – tu moi rodzice, dla których dziecko to miało przede wszystkim mieć obowiązki w domu i być pomocą, a tu takie podejście, że najważniejsze, żeby się zrozumieć i jakoś nawet zanim to dziecko zacznie mówić wiedzieć o co mu może chodzić. Trochę sobie zaczęłam uświadamiać, jakie zacocone było moje wychowanie (K8, 55).

Podczas obiektywnego przeramowania jednostka, korzystając z perspektywy innego człowieka, zaczyna poddawać refleksji uwewnętrznione podglądy innych ludzi. Najczęściej są to poglądy własnych rodziców, często nauczycieli lub innych autorytetów, które przez dłuższy czas oddziaływały na konkretną jednostkę. To właśnie nowa perspektywa, którą człowiek zyskuje w wyniku swoich doświadczeń, pozwala na odrzucenie tych silnie uwewnętrznionych poglądów innych ludzi lub przynajmniej na poddanie ich wątpieniu i krytyce.

W przypadku subiektywnego przeramowania jednostka poddaje refleksji własne przekonania i poglądy. Namysł nad własną perspektywą patrzenia na świat często może być związany z jakimś zdarzeniem, w którym człowiek uczestniczył, a dzięki któremu zaczyna dostrzegać pewien dysonans w przyjętych uprzednio przez siebie założeniach. Prawdopodobnie również sfera emocjonalna, związana z uczuciami i przeżyciami człowieka w kontaktach z innymi, może wpływać na poddawanie refleksji własnych założeń, ich przeformułowanie, czasem nawet fundamentalne przeobrażenie.

Byłam przekonana, że wystarczy skończyć dobre studia, żeby znaleźć dobrą pracę, a podczas szukania pracy okazało się, że przede wszystkim liczy się doświadczenie, które się ma, albo którego się nie ma (K2, 30).

Dzięki krytycznej refleksji nad własnymi założeniami człowiek stwarza przestrzeń dla nowych przekonań i poglądów odmiennych od dotychczasowych. Zaczyna przyjmować nową perspektywę patrzenia na świat, internalizować inne sposoby działania – wówczas można powiedzieć o subiektywnej zmianie ramy odniesienia, która nastąpiła w wyniku transformatywnego uczenia się.

Zakończenie – transformatywne uczenie się a doświadczanie sytuacji zmiany

Każde jednostkowe doświadczenie związane z sytuacją zmiany, w tym zmiany zawodowej, której dotyczyły przeprowadzone przeze mnie badania, może stać się iskrą zapoczątkowującą proces głębokiej, wewnętrznej przemiany. Człowiek, który doświadcza różnorodnych zmian, często zauważa, że jego dotychczasowe sposoby myślenia i interpretowania rzeczywistości (rama odniesienia) stają się nieadekwatne do otaczającej go rzeczywistości. Współczesność, wraz z nieustannie przyspieszającym tempem życia ludzkiego, niesie ze sobą niespotykaną dotychczas kumulację zmian w relatywnie krótkim okresie życia pojedynczego człowieka. Ponowoczesny człowiek musi zatem ciągle poszukiwać różnych sposobów radzenia sobie ze zmianą i przystosowywania do nowych warunków. Intensywne doświadczanie zmian może prowadzić do poczucia zagubienia i ciągłego stanu dysonansu poznawczego – gdy człowiek czuje, iż jego działania są stale nieadekwatne do otaczającej rzeczywistości lub tracą tę adekwatność niezwykle szybko. W związku z powyższym można przypuszczać, że współczesny człowiek musi posiadać bardziej elastyczną ramę odniesienia – taką, która będzie pozwalała mu na częste wprowadzanie zmian i modyfikacji. Mniej sztywna rama odniesienia może być właśnie czynnikiem sprzyjającym łatwiejszej i bardziej efektywnej adaptacji do zmiany.

Biorąc pod uwagę dynamikę współczesnego świata i wszystko, co z nią związane – choćby tempo dezaktualizacji wiedzy naukowej, nieustannie poddawanej wątpieniu i weryfikacji – można zaryzykować stwierdzenie, iż współczesny człowiek musi uczestniczyć w nieprzerwanym procesie transformatywnego uczenia się, by móc poradzić sobie z otaczającą go rzeczywistością i szukać nowych sposobów adaptowania się do wciąż zmieniających się warunków. Przyjmując taką perspektywę, można postrzegać zmianę nie tylko jako wyzwanie, ale również można widzieć ją w kategoriach czynnika wyzwającego z utartych schematów, przyswojonych, nieadekwatnych sposobów bycia w świecie. W tym kontekście zmiana stanowiłaby zarówno przyczynę, istotę, jak i cel uczenia się ludzi dorosłych, zaś najważniejszym wyzwaniem dla pojedynczego człowieka byłoby nieustanne uczenie się, jak się uczyć.

Doświadczając w trakcie życia zmian, mierząc się z nowymi wyzwaniami, działając w sytuacjach odmiennych od dotychczas znanych, człowiek uczy się poprzez „zanurzenie” w zmianie. Nie samo jednak doświadczanie, ale związana z nim refleksja, namysł, a także dokonywane na ich podstawie przewartościowanie stanowią dla jednostki źródło wiedzy i sprzyjają transformacji dokonywanej we własnej osobie.

[...] każda taka zmiana daje człowiekowi... podnosi, poszerza jego horyzonty, zwiększa jego doświadczenie, uczy nowych rzeczy i przez to podnosi wartość zawodową. Umożliwia mu, w razie powstawania nawet pewnych trudności, umożliwia mu podjęcie dalszej pracy zawodowej i realizacji siebie w zupełnie nowych miejscach. Powiem szczerze, że dla każdego najtrudniejsza jest taka zmiana pierwsza, kiedy na przykład musi całkowicie zmienić profil albo przejść od innej struktury, czy w swoim zawodzie, czy poza swoim wyuczonym zawodem, to są bardzo trudne momenty, ale im tych momentów, im takich punktów zwrotnych będzie więcej, tym każda następna zmiana wydaje się łatwiejsza, możliwa. Mając za sobą kilka takich zmian, każdy człowiek czuje się potem i pewniejszy, i czuje większą swoją wartość (M1, 60).

Paradygmatyczne przesunięcie w andragogice, związane z tworzeniem się społeczeństwa ponowoczesnego, powoduje uwypuklenie znaczenia uczenia się nieformalnego w edukacji dorosłych. To właśnie zanurzenie w doświadczeniu, uczenie się z własnego życia, dokonywanych później rekonstrukcji minionych wydarzeń i podejmowana nad nimi refleksja stają się najbardziej adekwatnym dla współczesności sposobem uczenia się. Zarówno edukacja instytucjonalna, jak i pozaformalna, a więc edukacja zorganizowana w określonej formie, ustrukturyzowana, wiążąca się z transmisją wiedzy, przestaje odpowiadać potrzebom współczesnego człowieka. Interesującym wydaje się fakt, iż dzieje się to zarówno w przypadku młodych dorosłych, jak i przedstawicieli pokolenia 60+. W zgromadzonych podczas prowadzenia badań narracjach nie odnotowałam znaczących różnic w tym względzie pomiędzy przedstawicielami obydwu pokoleń, choć pojawiały się one w innych obszarach. Można wysnuć zatem przypuszczenie, iż opisywane zjawisko jest raczej związane z kondycją współczesności i cechami ponowoczesnej rzeczywistości społecznej, która podobnie wpływa na przedstawicieli wszystkich pokoleń, choć każde z nich musi mierzyć się z odmiennymi problemami. Życie w ponowoczesnej rzeczywistości wymaga specyficznych kompetencji, z których najważniejszą jest refleksyjność. Jest ona sposobem patrzenia na świat i na samego siebie, związanym z umiejętnością krytycznego myślenia i głębokiego analizowania otaczającej rzeczywistości, a także własnej osoby. Wiąże się także z umiejętnością dokonywania wyborów w sposób szczególny – wyborów przemysłanych, poprzedzonych namysłem.

Uczenie się z własnej biografii pozwala człowiekowi na chronienie i zachowanie własnej tożsamości, przy jednoczesnym elastycznym dostosowywaniu się do zmieniających się warunków życia we współczesnym świecie. Teoria

transformatywnego uczenia się autorstwa Mezirowa wiąże się w sposób szczególny z doświadczaniem zmiany jako czynnika pobudzającego do krytycznej refleksji nad posiadanymi dotychczas przekonaniami i przyswojonymi sposobami działania. Zmiana wydaje się – szczególnie współcześnie – pełnić wyjątkowo ważną rolę w procesie uczenia się człowieka dorosłego. Można zaryzykować stwierdzenie, że zmiana jest jednym z najważniejszych czynników pobudzających człowieka do podjęcia różnorodnych form uczenia się

Bibliografia

1. Bauman, Z. (2007a). *Płynne czasy. Życie w epoce niepewności*, tłum. M. Żakowski. Warszawa: Wydawnictwo Sic!
2. Beck, U. (2002). *Spółczesność ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, tłum. S. Cieśla. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.
3. Dominicé, P. (2006). *Uczyć się z życia. Biografia edukacyjna w edukacji dorosłych*. Łódź: Wydawnictwo WSHE.
4. Dubas, E. (2015). *Biograficzność w kontekście całościowego uczenia się*. W: E. Dubas, J. Stelmaszczyk (red.), *Biografie i uczenie się*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
5. Giddens, A. (2002). *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, tłum. A. Szulżycka. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
6. Giddens, A. (2008). *Konsekwencje nowoczesności*, tłum. E. Klekot. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
7. Illeris, K. (2006). *Trzy wymiary uczenia się*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP.
8. Kargul, J. (2013). *Uczenie się dorosłych w kulturze pośpiechu*. W: E. Solarczyk-Ambrozik (red.), *Całościowe uczenie się jako wyzwanie dla teorii i praktyki edukacyjnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
9. Kvale, S. (2010). *Prowadzenie wywiadów*, tłum. Agata Dziuban. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
10. Malewski, M. (2001). *Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
11. Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
12. Mezirow, J. (2000). *Learning to Think Like an Adult. Core Concepts of Transformation Theory*. W: J. Mezirow & Associates, *Learning as Transformation. Critical Perspectives on a Theory in Progress*, San Francisco.
13. Mezirow, J. (2009). *An overview on transformative learning*. W: K. Illeris (red.), *Contemporary Theories of learning. Learning theorists... in their own words*. London–New York: Routledge Taylor & Francis Group.
14. Piorunek, M. (2013). Kariery zawodowe doby transformacji kulturowych. Pytania o poradnictwo. W: *Annales. Universitatis Mariae Skłodowska-Curie, Vol. 26*, nr 1–2.
15. Pleskot-Makulska, K. (2007). Teoria uczenia się transformatywnego autorstwa Jacka Mezirowa. W: *Rocznik Andragogiczny, nr 14*.

16. Silverman, D. (2016). *Prowadzenie badań jakościowych*, tłum. J. Ostrowska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
17. Wojciechowska, Z. (2018). *Kobiece i męskie wzory (re)konstrukcji biografii w perspektywie zmiany zawodowej*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.

**Transformative learning in the situation of experiencing changes
in professional life in the context of the dynamics
of postmodern social world**

Keywords: biography, transformative learning, change, narration.

Summary: In this article, the author takes up issues related to adults learning in the context of experiencing changes. Referring to the conducted biographical studies, she considers the issues related to active and passive learning from biography and learning in the situation of experiencing changes in the context of transformative learning theory, by Jack Mezirow. The author shows three stages of transformative learning on the example of narration of selected narrators. She also characterizes the processes of objective and subjective transformation in the frame of reference. The article also contains the author's reflections on the issue of the ways of contemporary adults learning, that are suitable in the perspective of the dynamics of postmodern reality.

Dane do korespondencji:

Dr Zuzanna Wojciechowska

Katedra Andragogiki i Edukacji Ustawicznej

Wydział Pedagogiczny

Uniwersytet Warszawski

ul. Mokotowska 16/20, 00-561 Warszawa

e-mail: z.wojciechowska@uw.edu.pl

Katarzyna Maliszewska

ORCID 0000-0003-0636-8570

KOBIETY W SYTUACJI KRYTYCZNEJ – *ADULT FLOATING* NA SCENIE (ANDRAGOGICZNE WĄTKI W EDUKACJI TEATRALNEJ)

Słowa kluczowe: teatr studencki, edukacja dorosłych, biografia, zawieszenie w dorosłości, tożsamość.

Streszczenie: Artykuł został oparty na doświadczeniach pracy teatralnej w amatorskim teatrze studenckim. Refleksje dotyczące doświadczeń pedagogicznych z młodym dorosłym zostały skonstruowane na podstawie kategorii zawieszenia w dorosłości (*floating*). Uczestnictwo w kulturze poprzez aktywne działanie w studenckim teatrze to jedna z form edukacji dorosłych. Budowanie scenicznej postaci, współpraca z drugim człowiekiem, nauka podstaw aktorskiego rzemiosła to ważne doświadczenie biograficzne o egzystencjalnym i rozwojowym charakterze.

*Życie każdego człowieka jest drogą
ku samemu sobie, próbą znalezienia drogi,
zaznaczenia ścieżki.
Żaden człowiek nie był nigdy w pełni samym sobą,
lecz mimo to każdy ku temu dąży,
jeden w mroku, inny w światłości, jak kto umie [...].
Możemy zrozumieć się nawzajem;
lecz wyjaśnić samego siebie każdy może
tylko sam*

(H. Hesse, *Demian*)

Biograficzne *floating* – wstęp

Współczesny człowiek zaczyna silnie odczuwać egzystencjalną niepewność, zagubienie i chaos. Zostaje wystawiony na próbę radzenia sobie z życiowym niepokojem. Otaczający go świat często przeraża, jawi się jako trudna do

zrozumienia mozaika skomplikowanych emocji i wydarzeń. To zjawisko dotyczące człowieka na każdym etapie jego życia. Niezwykle trafna wydaje mi się w tym kontekście kategoria biograficznego *zawieszenia* (*floating*), o której pisze Agnieszka Bron. To stan zagubienia, często nieumiejętność podjęcia ważnych decyzji życiowych jako konsekwencja trudności i problemów w sferze osobistej, emocjonalnej, intelektualnej i fizycznej. Opisując to zjawisko, Bron wyróżnia kilka ważnych etapów: 1) doświadczenie niepewności i niepokoju; 2) utrata bezpieczeństwa w środowisku społecznym; 3) doświadczenie i uświadomienie sobie kryzysu; 4) radzenie sobie, podjęcie decyzji i działań przeciw kryzysowi (Bron 2006, s. 21). Pod wpływem różnorodnych czynników wewnętrznych oraz zewnętrznych człowiek może zostać „zatrzymany” w pewnym momencie swojego życia. Nie tyle jest dorosłym, ile próbuje nim być. *Ludzie pozostający we floating doświadczają bezradności, odczuwają brak możliwości wpływania na swoje życie, poczucie fragmentaryzacji, a także często poczucie utraty tożsamości* (Malec 2008, 133–134). Tego rodzaju kondycja to nieustające wyzwanie dla edukacji dorosłych, polegające na potrzebie poddawania ludzkiej egzystencji pogłębionej refleksji, koncentracji na jej odcieniach i złożonościach.

Teatr jako przestrzeń doświadczania biograficznego *floating*

Agnieszka Bron w rozważaniach na temat zawieszenia w dorosłości podkreśla znaczenie narracji, opowiadania historii jako najważniejszego instrumentu uczenia się biograficznego (Bron 2006, s. 19). Niezwykle pomocna w tym zakresie może stać się przestrzeń sztuki teatralnej. Twórcy spektakli często akcentują problemy współczesnej tożsamości człowieka (skądinąd w ramach innej dziedziny opisywanej w rozprawach naukowych andragogów). *Aktora nobilituje uczestniczenie we współczesności, a widz również szuka w teatrze odpowiedzi na swoje troski i niepokoje* (Hanin 2018, s. 48).

Znakomitym przykładem teatralnego zobrazowania dylematów dorosłości jest, w moim przekonaniu, sztuka *Kobiety w sytuacji krytycznej* autorstwa Joanny Murray-Smith, australijskiej pisarki, scenarzystki i autorki sztuk teatralnych. Miałam przyjemność reżyserować ten spektakl, pracując z młodymi dorosłymi w przestrzeni teatru studenckiego. Komentatorzy piszą o Murray-Smith: „prawdziwa kobieta renesansu”¹, z kolei ona sama podkreśla, że pisanie i opowiadanie historii uratowało jej życie. To wyjątkowe wyznanie w kontekście wnikliwości, z jaką kreuje swoje bohaterki. Tekst sztuki znakomicie wpisuje się w problematykę radzenia sobie z własną dorosłością w nieprzychylniej rzeczywistości. To niezwykła opowieść o kobietach, które z kryzysów czynią swoją tożsamość. Każda z bohaterek przeżywa biograficzne *floating*.

¹ <https://teatrmuzyczny.torun.pl/aktualnosci/joanna-murray-smith/> [29.06.2019 r.]

Młode aktorki, podejmując pracę nad sztuką, mówią o niej tak: *Tekst był z jednej strony prosty, a z drugiej skomplikowany i wielotorowy. Dotyczył wielu zagadnień, problemów i sytuacji codziennych, z którymi kobiety z różnych stron świata zmagają się i mogą się zmagać. Poruszał kwestie według mnie nieczęsto omawiane* (Klaudia); *Myślę, że tekst tego spektaklu jest wypełniony prawdą, ale też na tyle dynamiczny, by wywołać w widzu różne emocje* (Ola); *Tekst spektaklu niesie ze sobą duże napięcie emocjonalne pod przesłoną humoru. Rozśmiesza i rozbawia widza absurdalnymi zachowaniami postaci, jednak pod nimi kryją się ludzkie dramaty* (Natalia).

Sztuka Joanny Murray-Smith *Kobiety w sytuacji krytycznej* (w tłumaczeniu Elżbiety Woźniak) przełamuje stereotypowy obraz współczesnej kobiety, ukazując jej prawdziwe oblicze. Składa się z opowieści skoncentrowanych na przeżywaniu egzystencjalnego kryzysu. W oryginale tekstu dramatycznego poznajemy 5 kobiet. W spektaklu studenckim, który przygotowałam wraz z kołem Improteatr w 2019 roku na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego, pojawiło się aż 10 wyjątkowych bohaterek (przekształciłam i dostosowałam tekst na potrzeby konkretnej grupy aktorów). Kobiety mogą w każdej z nich odnaleźć siebie albo do losów bohaterek dopisać własną historię. *Teatr to kontekst czegoś, co jest wiecznym szukaniem, niepokojem, wiecznym odkrywaniem? Ciągłym ryzykiem? [...] teatr to potrzeba budzenia czegoś i tworzenia na nowo, potrzeba zdobywania obszarów nieznanych. Teatr to podpowiadanie pytania i proponowanie dziesiątków odpowiedzi na nie; każda odpowiedź prawdziwa i żadna niewystarczająca* – pisze Zuzanna Łozińska, aktorka i reżyserka teatralna (Łozińska 2018, s. 96).



Fot. Edyta Nieduziak

Kobiece kryzysy – intymne spotkanie sceniczne

Na scenie każda intymna ludzka historia wystawiona zostaje na publiczny ogląd, przestaje być tajemnicą. Posiadanie takich właściwości przenosi teatr do centrum ponowoczesnego **doświadczenia *floating***.

Jedną z głównych bohaterek spektaklu jest Mira, wyczerpana młoda matka, jej tożsamością staje się rola społeczna, którą przyjęła. Wypełnia swoje zadanie z pełnym poświęceniem, wręcz mechanicznie, tracąc przy okazji poczucie własnej wartości i sens swojego działania: *Budzę się... Budzik pokazuje siódmą, nie szóstą. Trzeba nakarmić dziecko. Nie! Najpierw muszę się napić kawy. O, Boże, dlaczego nasze dziecko musi teraz jeść? [...] Co robię źle? Jestem egoistyczną, wiecznie głodną, nieopanowaną matką. Jest rano, a ja już jestem zmęczona. [...] Z Piotrusiem coś jest nie tak. Nie lubi mnie, a ma dopiero osiem lat. Mam wrażenie, że mnie nie akceptuje. Bo na niego krzyczę. Dlaczego na niego krzyczę? Dlaczego nie mogę się kontrolować? Jestem matką, tylko tyle i aż tyle! Jestem idiotką nie matką. Jestem maniaczką, muszę wszystko kontrolować!*². Postać Miry jest dobrym przykładem poczucia **bezradności** (pod maską impulsywnego, chaotycznego i często nieracjonalnego działania). Kobieta przeżywa konflikt ról społecznych, które wypełnia. Krytycznie balansuje na stykach bycia matką, żoną i indywidualnością – stanowiącą o sobie kobietą. Jej działania wpisuje się w I etap *adult floating* w ujęciu Bron, którym jest **doświadczenie niepewności i niepokoju**.

W opozycji do poświęcającej się życiu rodzinnemu Miry stoi Miranda – kobieta sukcesu, zimna bizneswoman. Jest pozbawiona zewnętrznych emocji, silnie skoncentrowana na osiągnięciu życiowego sukcesu. Jednak pod maską zadowolenia z siebie i sterylnej poukładanego świata chowa swoje prawdziwe oblicze – zagubionej i niespełnionej kobiety. Powoli do głosu dochodzą jej głęboko skrywane zranienia i tęsknoty. Zapada się w sobie, traci swoją tożsamość: *Dlatego nie rozumiem, po co komu dzieci. Tylko płacz, brudzą, gubią rzeczy. Moje życie jest idealne. Wspaniała praca, cudowny, przystojny mąż i co najważniejsze żadnych dzieci! Ład i porządek. [...] Wtedy się dowiedziałam.... Może tak i lepiej? W końcu skoro dzieci doprowadzają człowieka do takiego stanu to bez sensu je mieć. Nie rozumiem, jak można cieszyć się z opiekowania nimi. Poświęcać im cały czas. I dlaczego? Po co? Żeby spojrzęło na ciebie, uśmiechnęło się czy nazwało mamą? To bez sensu... całkowicie bez sensu! Prawda? [...] Nigdy tego nie mówiłam, ale nie jestem szczęśliwa. Analizując postać Mirandy, mamy do czynienia z wyraźnym kryzysem tożsamości, z rozbieżnością między emocjonalnymi potrzebami kobiety a jej racjonalnymi działaniami i wyborami. Bohaterka **zaczyna doświadczać biograficznej niepewności i coraz wyraźniej uświadamiać sobie swój własny kryzys (III etap *adult floating*)**.*

Kolejną wyjątkową bohaterką jest Maria, panna z wyboru, nieustannie racjonalizująca swoją sytuację życiową. Jest pogodzona z rolą społeczną, którą wymogło na niej społeczeństwo. Idealnie wpisuje się w wymagane standardy i konwenanse. Jednak za uporządkowaną panną kryje się delikatna kobieta nieśmiało szukająca

² Tekst spektaklu oparty jest na sztuce Joanny Murray-Smith, przełożonej przez Elżbietę Woźniak (której serdecznie dziękuję za udostępnienie tłumaczenia), ale został przeze mnie zmodyfikowany i uzupełniony o nieistniejące w oryginale fragmenty w procesie dostosowywania go do potrzeb konkretnych aktorek-studentek.

prawdziwej, głębokiej relacji: *Tęsknoty, jakie się odczuwa należy ukrywać, bo jest to coś... niestosownego, całkowicie nawet krępującego dla innych. Powiedzmy sobie otwarcie – tęsknoty i marzenia u dojrzałych panien to coś – nietolerowanego. A przecież jednak każdy pragnie, żeby przydarzyło się coś niezwykłego. Każdy, my także, ale my nie mamy prawa do marzeń. A przecież teoretycznie coś może się zdarzyć samotnej, dojrzałej kobiecie. [...] Niby nie jesteś sama, są dookoła ciebie ludzie, a jednak... to jest taki specjalny rodzaj samotności... i bezradności. Stan bez nadziei.* Maria całą swoją postawą odzwierciedla jeden z głównych wymiarów doświadczenia *floating*, czyli **nieumiejętność podjęcia ważnych decyzji życiowych** jako konsekwencji problemów w sferze osobistej i emocjonalnej. Reprezentuje kryzys **niespójności oczekiwań i realnych działań**. Bohaterka jest tylko z pozoru pogodzona ze swoją sytuacją życiową. Dopiero w ostatnim monologu **podejmuje decyzje i działania przeciw kryzysowi** (*To było letnie popołudnie, kiedy pierwszy raz odwiedziłam Patryka [...] Opowiadałam mu rzeczy i uczucia, o które się nie podejrzewałam albo ich nie pamiętałam*), wpisując się w IV etap *adult floating*.

Niezwykle symptomatyczna w kontekście sytuacji młodych dorosłych jest postać Marisy, mężatki z problemami pamięci. Dziewczyna poprzez swoją przypadłość skrupulatnie notuje wszystko, co ją spotyka, balansując emocjonalnie między dzieciństwem a dorosłością, bezpieczeństwem i wolnością, zależnością i samostanowieniem: *Wystarczy tylko usiąść i przypomnieć sobie, tylko przypomnieć. To nie jest takie trudne, robię to przecież każdego dnia. To jak mycie zębów albo wiązanie butów. Muszę pamiętać, żeby pamiętać. [...] Na lodówce znalazłam karteczkę z wiadomością od mojego męża: „Wspominałaś, że chcesz iść dzisiaj do biblioteki poczytać i zrobić notatki. Nie zapomnij tylko drogi do domu!”.* Traktuje mnie jak dziecko. Czasami się tak ze mną droczy. Ale co dziwne, nigdy nie zapomniała drogi do domu. Postać Marisy jest niezwykle ciekawa z punktu widzenia badań nad zjawiskiem zawieszenia w dorosłości. Dziewczyna silnie odczuwa nieustanną **utrata własnej tożsamości, brak możliwości wpływania na swoje życie**. W konsekwencji zostaje zdominowana przez I etap *adult floating*, którym jest stan **zagubienia** i krytyczne **doświadczenie egzystencjalnego niepokoju**.

Kolejną bohaterką jest Małgorzata, tajemnicza, zamknięta w sobie, zraniona ważną dla siebie relacją, rozczarowana życiem. Jest przepełniona goryczą i obawą przed wchodzeniem w jakąkolwiek bliższą relację. Destruktywnie oddala się od innych, tworząc wokół siebie niewidzialny mur: *Rozumiem, że można kogoś uwieść i zawieść, można się z kimś rozwieść, można kogoś porzucić, ale nie wolno go uszkadzać. Jeżeli na paczkach ze szkłem pisze się: Uwaga! Szkło, to czemu na paczce, w której mieści się nasze serce, nie miałoby być napisu: Uwaga! Drugi człowiek? [...] Duchowa strona człowieka nie podlega żadnej ochronie. To aż śmieszne: na robienie zwykłych domięśniowych zastrzyków trzeba mieć specjalne pozwolenie, ale majstrować przy duszy ludzkiej może praktycznie każdy, kto zechce: ksiądz, kochanek, przechodzień. Nikt.* Małgorzata to kolejna

bohaterka, która nie jest w stanie podjąć działań i ważnych decyzji życiowych w konsekwencji trudności i zranień w sferze osobistej, emocjonalnej i intelektualnej. **Utrata bezpieczeństwa w środowisku społecznym** (II etap *floating*) to efekt jej izolacji w otoczeniu, zamknięcia się na relacje, poczucia głębokiej samotności.

Podobne emocje przeżywa Muszka, urokliwa hodowczyni kaktusów, a jednocześnie kobieta zdradzona, usilnie szukająca akceptacji i bliskości. Ku zaskoczeniu otaczającego ją świata, znajdująca ukojenie w pielęgnacji roślin doniczkowych, niemych, ale okazujących jej wierność i zrozumienie: *Moje kaktusy odegrały bardzo ważną dla mnie rolę, pomagając mi w utrzymaniu równowagi. [...] Jedna z koleżanek wzięła mnie na bok i powiedziała: Muszko, jeżeli chcesz oddać sprawiedliwość naszemu wielkiemu przyjacielowi, kaktusowi, musisz uświadomić wszystkim, jak wielkie miał znaczenie i jak dużą rolę odegrał w twoim życiu osobistym, w przezwyciężaniu trudności, bólu i upokorzenia. [...] Moje kaktusy kochają mnie. A ja kocham je. Tak wiele im zawdzięczam. [...] kiedy to wszystko się stało... Nie byłam sama. Czułam, że kaktusy są moimi sprzymierzeńcami. Czy za dużo proszę!* Postać Muszki symbolizuje wręcz podręcznikowy obraz egzystencjalnego kryzysu i zawieszenia w dorosłości. Jej emocje, zachowania i decyzje płynnie **przechodzą przez wszystkie etapy adult floating** – od doświadczenia niepewności, przez utratę bezpieczeństwa społecznego, uświadomienie sobie kryzysu, aż do radzenia sobie i podejmowania działań o charakterze terapeutycznym.

Zderzenie z trudną rzeczywistością to również doświadczenie kolejnej bohaterki sztuki – Marty, pełnej ideałów młodzieńczej panny młodej, realizującej właśnie, zgodnie z planem, swoje nastoletnie marzenie o białej sukience. Jest niedojrzała i całkowicie niegotowa do podejmowania ważnych decyzji życiowych. Przechodzi od gwałtownego podekscytowania i egzaltacji do dziecięcego, paraliżującego lęku o przyszłość: *Przyjrzyjcie się przez chwilę pannie młodej! Stoi na krawędzi między światem marzeń a światem spełnienia się. U progu zmiany z dziewczyny w kobietę, z „ja” do „my”. Super! [...] Będę czyjaś żoną. Kogoś. Kogokolwiek. Żoną. Żonką, żoneczką, żonusią. Dziwne słowo „żona”. Nigdy wcześniej o tym nie myślałam. Brzmi jak... urządzenie kuchenne. Chodzi o to, że będę należała do kogoś. Jak będzie wyglądało moje życie? [...] Co on mówił? Co on wtedy mówił? „Obiecuję, że będę się tobą opiekował jak małym drzewkiem, rosnącym obok wielkiej rzeki miłości? Obiecuję podlewać cię i chronić przed słońcem. Pozwolić ci wyrosnąć na... duże, mocne drzewo”. Że co? [...] Co ja zrobiłam? Ja tylko chciałam założyć sukienkę...* Marta to młodzieńcza dziewczyna, która nie tyle jest dorosła, co próbuje się nią stawać. Przeżywa klasyczny kryzys dojrzewania. Jej brak dojrzałości emocjonalnej skutkuje silnym **poczuciem zagubienia, chaosu i lęku egzystencjalnego** (I etap *adult floating*). Nie jest gotowa na podjęcie ważnych dla siebie decyzji życiowych, coraz bardziej pogrąża się w niepewności co do swojego przyszłego życia, wybranej roli społecznej i konsekwencji z nią związanych.

Jej wątpliwościom przygląda się Marianna, kobieta po przejściach, artystka, której kariera dawno zgasła – walcząca z nałogami, samotnością i demonami przeszłości. Słucha opowieści swoich scenicznych koleżanek z dystansem, próbując odbudować w sobie motywację, aby mimo trudności zawalczyć o siebie i swoje życie: *Będę z wami szczerza... Piłam. Piłam przed śniadaniem, do obiadu, na sen. Wszyscy pili... Były takie momenty, że... nie wiedziałam, kim jestem. Czulałam się jak gówno... Ale nie tak łatwo umrzeć. Było we mnie cholernie dużo życia! Chciałam powiedzieć, że na przekór wszystkiemu, na przekór sobie wróciłam! [...] W tym samym roku, w którym spalił się mój dom, w którym wszystko się spaliło, moja matka zachorowała i pojechałam, żeby się z nią zobaczyć, a być może pożegnać. Pojechałam pijana. Zanim zamknęła oczy, po raz ostatni uściśniła mi rękę, westchnęła i powiedziała, że mnie kocha. Załamalam się. [...] Pewnego dnia pomyślałam: albo zdechnę, albo wyjdę z tego i przestanę się nad sobą użalać... zaczęłam walczyć...*

Marianna (podobnie jak wcześniej wspomniana Muszka) przeżywa **wachlarz rozmaitych kryzysów** (m.in. twórczy, małżeński, macierzyński, związany z uwikłaniem w nałogi i stany depresyjne), emocji i doświadczeń życiowych. Przechodzi przez **wszystkie etapy** biograficznego *floating*. W finale sama mówi: *Wygrałam i próbuję być szczęśliwa*. Jej postać daje nadzieję, pokazuje, że, mimo największych trudności, rozwojowe przejście kryzysów i osiągnięcie dojrzałej osobowości jest możliwe.

Ostatnimi bohaterkami są z pozoru całkowicie odmienne Michalina i Miki. Pierwsza to nieśmiała, załężniona kelnerka, zawsze stojąca w cieniu. Jest zanurzona w romantycznych marzeniach i wyobrażeniach o tym, jak mogłoby wyglądać jej życie, gdyby tylko znalazła w sobie odwagę na zmianę: *Imię: Michalina... chociaż częściej: Przynieś, Zanieś, Umyj, Sprzątnij, Zrób, Zostaw... Zawód: zawodów miałam wiele... jednak najlepiej mi wychodzi bycie ofiarą losu... co tu dużo mówić... jestem jak piątek trzynastego... punkt o trzynastej. Plan na najbliższy rok: może zakochać się? Tylko jak...?* Jej przeciwieństwem jest Miki, artystka, tancerka, bojąca się nużącej stabilizacji. Jest jak ptak pragnący nieskrępowanej wolności. Nie potrafi znaleźć dla siebie miejsca w społeczeństwie, nie chce wchodzić w utarte role, a jednocześnie czuje się nieakceptowana przez najbliższe otoczenie: *Powinnam iść na studia, powinnam iść do pracy, ciągle coś powinnam. Wszyscy zmuszają mnie do bycia dojrzałą i odpowiedzialną, bo przecież muszę zapewnić sobie przyszłość. Taniec to dziecinna zabawa. Głupie obroty tak, tak mówią moi rodzice... Nigdy nie zobaczyli do końca występu, nigdy nie pochwalili...* Obie kobiety – Michalina i Miki balansują między emocjonalnością a racjonalnością przy dokonywanych wyborach życiowych. Są do siebie bardzo podobne, przeżywają **pierwsze dwa etapy *adult floating***. Ich działanie przepelnia **niespójność oczekiwań i realnych działań**, rozczarowanie wymaganiami społecznymi i szeroko pojętą dorosłością.

Historie wszystkich bohaterek wpisują się w kategorię biograficznego *zawieszenia*, o której pisze Agnieszka Bron – w doświadczenie niepewności i niepokoju,

środowiskową utratę bezpieczeństwa, uświadamianie sytuacji kryzysowej i próby radzenia sobie z nią. W przeżywanych przez nie kryzysach można wyraźnie zauważyć różne aspekty *adult floating* – to kobiety przeżywające bezradność, chaos i wątpliwości, dotknięte niespójnością własnych oczekiwań i realnie podejmowanych działań, samotnością i poczuciem braku możliwości wpływania na swoje życie, innymi słowy – kobiety zagubione, zawieszone...

Transgresja i *katharsis* – teatralna edukacja egzystencjalna

W mojej praktyce pedagogicznej rozważania dotyczące edukacji młodego dorosłego oraz jego kondycji we współczesnym świecie krzyżują się z doświadczeniami teatralnymi. Kategoria edukacji jest pojęciem niezwykle szerokim, obejmuje bowiem całość procesów wpływających na wielostronne i harmonijne kształtowanie się człowieka. Jak pisze Zbigniew Kwieciński: *Edukacja to ogół czynności prowadzenia drugiego człowieka i jego własnej aktywności w osiągnięciu pełnych i swoistych dlań możliwości, jak i ogół wpływów i funkcji ustanawiających i regulujących osobowość człowieka i jego zachowanie w relacji do innych ludzi i wobec świata* (Kwieciński, 1995, s. 14). Z kolei w myśli Hermana Hessego znajdujemy wątek o ważnym edukacyjnym zadaniu kształtowania człowieka twórczego, przebudzonego, takiego, który *szuka drogi do siebie* (por. Orzelska, 2014, s. 19). Dzisiejszy teatr może stanowić jedną z takich właśnie dróg, ponieważ widzi swoje społeczne zadanie w ukazaniu w jak najpełniejszy sposób różnorodności i zmienności ludzkiego losu. Na scenie zmaganie się z rolą i poprzez to z własną biografią konfrontuje człowieka z innością, sytuacjami granicznymi, stawia jednostkę przed newralgicznymi wyborami. Zuzanna Łozińska tak pisze o momencie wejścia w rolę: [...] *trzeba wczuć się w postać, wyobrazić ją sobie, zrozumieć ją. Dlatego tak ogromne możliwości stoją przed aktorem, który potrafi czuć i widzieć [...] innego człowieka, poznać jego dzieje i jego wnętrze [...]. Taką wizję bohaterki w sobie tworzę i nagle ją widzę przed sobą [...]. I potem jakbym wchłaniała ją w siebie, ona musi być we mnie, staje się nią* (Łozińska 2018, s. 99). Teatr to miejsce granic i transgresji – pokazuje momenty kryzysu w przeżywaniu własnej egzystencji. Przestrzeń teatralna pomaga postrzegać ów kryzys w kategoriach rozwojowych.

Nie zawsze chodzi o tragiczne doświadczenia życiowe, niejednokrotnie substancją pracy teatralnej stają się codzienne emocje, mikrodecyzje, które w przestrzeni sceny nabierają nowego wymiaru. Według Zbigniewa Zapasiewicza, teatralna głębia łączy w sobie wszystkie odsłony ludzkich zachowań. Umiejętnie połączone tworzą prawdziwą historię każdego człowieka (Zapasiewicz 2007, 195). To niekończący się projekt biograficzny, który w wyjątkowy sposób można realizować w przestrzeni sztuki teatralnej. Monika Jaworska-Witkowska w książce *Ku kulturowej koncepcji pedagogiki* wskazuje na dwa podejścia do kultury – funkcjonalne, polegające na kontakcie z różnymi dziedzinami kultury i działaniach (wy)twórczych służących nabywaniu rozmaitych umiejętności oraz strukturalne,

które nawiązuje do tego, co Wincenty Okoń nazywa „dydaktyką przeżycia” – koncentracją na otwieraniu się na ważne impulsy, na zdolności do przejmowania się kontaktem kulturowym, na przebudzaniu się za jego pomocą i dokonywaniu tożsamościowych zmian (Jaworska-Witkowska 2009, s. 56–58). W tym kontekście teatr staje się niezwykle formą edukacji młodych dorosłych, bo pozwala na „schodzenie w głąb” – strukturalne, a nie tylko funkcjonalne podejście do biograficznych narracji i kryzysów.

Praca z młodym dorosłym w teatrze to wyjątkowe przedsięwzięcie. Dla mnie jako pedagoga i jednocześnie reżyserki spektakli studenckich to niezwykle trudne emocjonalnie doświadczenie, bezpośrednio nawiązujące do „dydaktyki przeżycia” Okonia. W przestrzeni tekstu dramatycznego, nad którym pracowaliśmy wiele miesięcy, **kryzysy scenicznych bohatererek zaczęły splatać się z kryzysami młodych aktorek**. Studentki wprowadziły w kreacje aktorskie siebie, własne emocje, skojarzenia i biograficzne epizody, w niezwykle sposób ucieleśniając opowiadane historie. Jedna z nich mówi tak: *Gdy dostałam po raz pierwszy scenariusz, myślałam, że moja postać będzie łatwa. Praktycznie każdy mi mówił, że to jest cząstka mnie. Ale z każdą próbą czułam, że zaczyna mnie to przerastać, że emocje odczuwane przez Mariannę są za silne, za dojrzałe lub za „ciężkie”, bym nie utonęła w nich. Bałam się czasem, że gdy poczuję je za mocno, to nie zostaną one na próbie, tylko staną się moimi własnymi. Moja bohaterka przeżyła wiele, więc utożsamiałam się z nią, ale dopiero na scenie miałam odwagę poczuć to, co ona przekazuje. Proces prób nie był prosty, był cholernie wymagający dla mojej psychiki. Ale to, co osiągnęłam, oczyściło mnie (Ola).* Inna aktorka wyznaje: *Mam niewielkie doświadczenie, jeżeli chodzi o występowanie przed publicznością, co wiąże się z tym, że gra w tego typu sztuce jest dla mnie nowością. Występ był dla mnie ogromnym stresem, wywołaniem i ujawnieniem swoich najszybszych uczuć, poruszeniem wewnętrznie tego, czego gdzieś dotychczas chyba wolałam nie dotykać (Klaudia).*

Praca nad spektaklem przemienia zwykłą salę wykładową w laboratorium, w którym realia życia mogą zostać bezpośrednio z sobą skonfrontowane, ujawnione, poddane eksperymentowi i próbie. Wspólna praca, długie godziny spędzone na **pogłębionej analizie emocji** poszczególnych bohatererek to niezwykle rozwojowa przestrzeń. Natalia mówi: *Budowanie postaci samo w sobie niosło duże trudności w związku z emocjami, jakie niosła w sobie moja postać. Wczucie się w historię od początku silnie oddziaływało na mnie samą. Jednak współpraca przy tworzeniu własnej wizji poszczególnych postaci i patrzenia, jak każdy staje się coraz lepszy, było wyjątkową motywacją.*

Pracy teatralnej towarzyszy silnie **napięcie edukacyjne**. Budowanie postaci, nauka podstaw aktorskiego rzemiosła to czynności wymagające ogromnej **cierpliwości i determinacji**. Asia zauważyła: *Kreowanie postaci było dla mnie niezapomnianym doświadczeniem i bardzo dużym wyzwaniem. Potrzebowałam wielu prób, podpowiedzi, wsparcia i w efekcie udało mi się wykreować (albo Nam) zabawną,*

ale nie komiczną, lekko przerysowaną, ale nie groteskową Muszkę, o którą od początku chodziło.

Obcowanie ze sztuką ma szansę przekształcić się w prawdziwe uczestnictwo w kulturze, o którym pisała Jaworska-Witkowska. Fenomen teatralnego współuczestnictwa polega na tym, że odbiorca tekstu dramatycznego, przetwarzając go w swej świadomości, staje się jego nowym twórcą (por. Hausbrandt 1983, s. 86). Moment wchłonięcia scenicznej rzeczywistości wiąże się ściśle z oczyszczającą rolą teatru, która stanowi od wieków jedną z najważniejszych jego funkcji (*katharsis*). Wyzwanie utożsamienia się z fikcyjnym bohaterem, możliwość przeżywania jego problemów, wypełnia w człowieku emocjonalną pustkę, stłumioną w codziennym życiu. Bardzo często zaspokaja głód niedostępnych doświadczeń, przeżyć oraz stanów. Ola: *Występ w tym spektaklu był bardzo emocjonujący, bardzo rozwijający, ale też bardzo trudny dla mnie. Musiałam odnaleźć w sobie osobę z trudnymi przeżyciami, osobę uzależnioną, osobę bez emocji, a jednocześnie ich pełną. Bardzo oczyszczający był dla mnie ten spektakl, uważam, że był dla mnie jak terapia. W momencie, gdy stanęłam na scenie, te emocje nie pochodziły tylko od mojej bohaterki, to były moje emocje, może nie do końca zagrane. Powiedziałabym, że emocje były autentyczne, dokładnie czułam je w całym moim ciele. Moment, w którym czułam płacz, był jak katharsis.*

Peter Brook, jeden z najważniejszych twórców teatralnych XX wieku, pisał, że scena jest zawsze przestrzenią pustą, jest miejscem permanentnego rozpoczynania, kreacji i przebudzenia. Asia tak mówi o tym doświadczeniu: *W momencie wyjścia na deski zapomniałam o otaczającym mnie świecie i o sobie, byłam swoją postacią, myślałam tylko o swoim ukochanym kaktusie i o mężczyźnie, który zламаł mi serce. Poczułam naturalną więź z resztą postaci i czułam się jakbym była w alternatywnej rzeczywistości, kimś kompletnie innym. To świetne uczucie wyjścia jakby po za siebie i stworzenia czegoś kompletnie nowego.* Efekt przebudzenia w pracy teatralnej wymaga zaangażowania – wejścia, a nawet **pograżenia się w fikcyjnej rzeczywistości**.

W doświadczeniach aktorek-studentek doszło do głosu kilka istotnych elementów, które mogą zostać uznane za momenty procesu edukacyjnego przebudzenia³: spłot losów postaci z losami aktorów (przefiltrowywanie treści sztuki przez osobiste doświadczenia), pogłębiona analiza emocji (dokonywanie pracy emocjonalnej, por. Przybylska, 2018), napięcie edukacyjne związane z wymogiem cierpliwości i determinacji, pograżenie w fikcyjnej rzeczywistości (przejście do innego świata). Rezultatem przejścia przez takie doświadczenia w procesie teatralnego przepracowywania kryzysów *adult floating* może być nawet efekt terapeutyczny realizacji spektaklu – swego rodzaju *katharsis*.

³ O procesie przebudzenia ciekawie piszą Monika Jaworska i Lech Witkowski (2007) w książce *Przeżycie – Przebudzenie – Przemiana: inicjacyjne dynamizmy egzystencjalne w prozie Hermanna Hessego*, Bydgoszcz/Kraków/Szczecin: WSH TWP, UKW, UJ.

Prawda opowieści – zakończenie

Teatr jako jedna z form edukacji dorosłych ma niezwykle silne oddziaływanie. Niestety, aktywnie działające teatry studenckie w sprzyjających warunkach akademickich należą dzisiaj do rzadkości. Zdarzają się twórcze wyspy, które przywracają wiarę w rozwojową moc kultury studenckiej, ale rzeczywistość akademickiej pustyni kulturalnej staje się coraz bardziej powszechna i dojmująca. Nie znaczy to, że umarły potrzeby związane ze sceną albo że nie da się ich rozbudzić. Nie znaczy to także, że studencki teatr musi być banalny. Tak pisał w swoim *Manifestie teatru meta-codziennego* w 1980 Helmut Kajzar: *Słyszę z głośnika: teatr umarł, szukamy zapomnianych źródeł. Dziewczyna parska śmiechem: Teatr jest w każdym moim paznokciu, ja tryskam teatrem, jestem jego nieśmiertelnym źródłem, mówi. Niosę przed sobą teatr miłości, pułapkę życia, teatr skóry, kości, biżuterii, oczu* (Kajzar 2007, s. 80). Dobrze pojęta praca teatralna pomaga doświadczyć studentom-aktorom nie tyle samej obecności sztuki i pracy z drugim człowiekiem (teatru funkcjonalnego), ile twórczej obecności (teatru strukturalnego). Uczy widzenia świata, prawdy słowa, gestu i działania, uczy, że najważniejsze jest przeżycie i waga opowieści.

Bibliografia

1. Bauman, Z. (1998). *O miejscu teatru w ponowoczesnej sztuce*. W: J. Tyszka. *Teatr w miejscach nieteatralnych* (red.). Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
2. Bron, A. (2006). Rozumienie uczenia się w teoriach andragogicznych. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, nr 4 (36).
3. Hanin, R. (2018). W: J. Krakowska. *(Nie)świadomość teatru* (red.). Warszawa: Instytut Teatralny im. Zbigniewa Raszewskiego.
4. Hausbrandt, A. (1983). *Teatr w społeczeństwie*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
5. Januszkiewicz, M. (2012). *Kim jestem ja, kim jesteś ty? Etyka, tożsamość, rozumienie*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.
6. Jaworska, M., Witkowski, L. (2007). *Przeżycie – Przebudzenie – Przemiana: inicjacyjne dynamizmy egzystencjalne w prozie Hermanna Hessego*, Bydgoszcz/Kraków/Szczecin: WSH TWP, UKW, UJ.
7. Jaworska-Witkowska, M. (2009). *Ku kulturowej koncepcji pedagogiki*. Kraków: Wydawnictwo Impuls.
8. Kajzar, H. (2007). *Manifest teatru meta-codziennego* W: W. Dudzik *Świadomość teatru. Polska myśl teatralna drugiej połowy XX wieku* (red.). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
9. Kwieciński, Z. (1995). *Socjopatologia edukacji*. Olecko: Mazurska Wszechnica Nauczycielska.
10. Łozińska, Z. (2018). *Grać, czyli żyć* W: J. Krakowska. *(Nie)świadomość teatru* (red.). Warszawa: Instytut Teatralny im. Zbigniewa Raszewskiego.
11. Malec, M. (2008). *Biograficzne uczenie się osób z nabytym stygmatem*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT.

12. Orzelska, J. (2014). *W stronę pedagogiki istotnej egzystencjalnie*. Kraków: Wydawnictwo Impuls.
13. Przybylska, I. (2018). *Dyskursy o emocjach – pedagogika i codzienność szkolna*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
14. Zapasiewicz, Z. (2007). *Słowo w działaniu aktora*. W: W. Dudzik *Świadomość teatru. Polska myśl teatralna drugiej połowy XX wieku* (red.). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
15. <https://teatrmuzyczny.torun.pl/aktualnosci/joanna-murray-smith/> [29.06.2019 r.]

**WOMEN IN A CRITICAL SITUATION – ‘ADULT FLOATING’
ON THE THEATRE STAGE (ANDRAGOGICAL THREADS IN THEATER
EDUCATION)**

Keywords: student theater, adult education, biography, floating in adulthood, identity.

Summary: The article is based on the experience of theatrical work in the amateur student theater. Reflections on pedagogical experience with young adults have been constructed on the basis of notion of ‘floating’ referring to adulthood. Participation in culture through active action in the student theater is one of the forms of adult education. Building a stage character, working with another person, learning the basics of acting craft are important biographical experiences of an existential and development character.

Dane do korespondencji:

Mgr Katarzyna Maliszewska

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Instytut Pedagogiki

ul. Grażyńskiego 53

e-mail: katarzyna.maliszewska.us@gmail.com

OBSZARY PRAKTYKI ANDRAGOGICZNEJ

Marta Dobrzyniak

ORCID 0000-0001-8997-8715

DOŚWIADCZANIE I ROZUMIENIE KOMPETENCJI PRZEZ EDUKATORÓW OSÓB DOROSŁYCH. PERSPEKTYWA FENOMENOGRAFICZNA

Słowa kluczowe: kompetencje, edukatorzy osób dorosłych, fenomenografia.

Streszczenie: Artykuł koncentruje się na kompetencjach doświadczanych przez edukatorów osób dorosłych. Treść artykułu jest oparta na wynikach badania fenomenograficznego przeprowadzonego w 2017 i 2018 roku. Przedstawiona przestrzeń wynikowa stanowi uporządkowany zbiór indywidualnych koncepcji i zbiorowych sposobów doświadczania i rozumienia kompetencji. Poprzedza ją przegląd wybranych teorii dotyczących edukacji dorosłych oraz opis zastosowanej metody fenomenograficznej stanowiącej podstawę badania.

Wstęp

Najbardziej znanym na świecie przykładem systemowej edukacji dorosłych jest Dania. Na duński przykład, związany z działalnością Mikołaja Fryderyka Seweryna Grundtviga zapoczątkowaną w połowie XIX wieku, powołuje się jeden z najbardziej znanych autorów koncepcji dotyczących edukacji dorosłych, Eduard Lindeman w swojej publikacji z 1926 roku *The Meaning of Adult Education* (Lindeman, 1926).

Istotą aktualności koncepcji Lindemana, zawartej w niewielkiej objętościowo publikacji z 1926 roku, jest w szczególności jego twierdzenie o tym, że „najbardziej wartościowym zasobem w edukacji dorosłych jest doświadczenie osoby uczącej się” (Lindeman, 1926, s. 6), które stanowi podstawę kontynuowania uczenia się. Jako socjolog Lindeman zwracał uwagę na znaczenie uczenia się w grupie. Pisał, że „każda grupa społeczna powinna być jednocześnie grupą uczących się dorosłych, a nawet poszedłbym dalej, wierząc, że każda dobrze funkcjonująca grupa dorosłych prędzej czy później stanie się działającą grupą społeczną” (Lindeman,

1945, s. 4). Ten wątek ma też związek z demokracją, która w myśli Lindemana stanowi znaczący wątek. Podkreślał on, że edukacja dorosłych jest zasadniczym sposobem na dążenie do demokratycznego ładu. Zwracał uwagę na różnice pomiędzy „władzą nad” oraz „władzą z”. Przekłada się to bezpośrednio na sposób prowadzenia edukacji dorosłych.

Malcolm Knowles jest uznawany za twórcę koncepcji andragogiki opisującej właściwości uczenia się dorosłych, według której dorośli uczą się inaczej niż dzieci. Wśród różnic eksponuje w szczególności to, że dorośli muszą wiedzieć, dlaczego mają się czegoś uczyć, zanim przystąpią do tego procesu, a także to, że mają oni doświadczenie, które wykorzystują w procesie uczenia się i że zazwyczaj poszukują w uczeniu się takich elementów, które mogą w praktyce wykorzystywać (Knowles, 2009).

Jakość i skuteczność edukacji osób dorosłych z pewnością wiąże się także z kompetencjami edukatora wspierającego uczenie się dorosłych. Znajomość tych kompetencji jest zatem istotna dla optymalnej realizacji zadań edukatora osób dorosłych. Pojawia się także wyzwanie związane z rolą edukatorów, których zadaniem jest głównie wspieranie uczenia się osób dorosłych. Do takich edukatorów można zaliczyć zarówno nauczycieli w edukacji ustawicznej, jak i doradców, instruktorów, mistrzów zawodu oraz całą rzeszę osób zajmujących się formalną bądź pozaformalną edukacją adresowaną do dorosłych osób wchodzących po raz pierwszy na rynek pracy, jak i do osób, które pracują lub poszukują nowego miejsca aktywności zawodowej, bądź osób, które chcą się rozwijać.

Podstawy metodologiczne badania

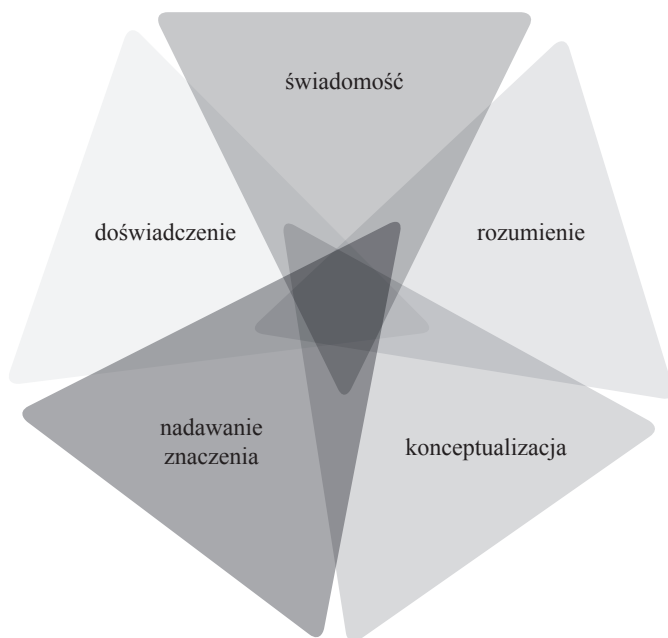
Przedmiotem przeprowadzonego badania było doświadczenie kompetencji przez edukatorów osób dorosłych. Celem badania było poznanie sposobów doświadczenia i rozumienia kompetencji przez edukatorów osób dorosłych.

Doświadczenie kompetencji było w badaniu rozpoznawane na podstawie wywiadów przeprowadzonych indywidualnie z każdą z osób występujących w roli edukatora osób dorosłych. Istotą przeprowadzonego badania było poszukiwanie odpowiedzi na pytanie: W jaki sposób edukatorzy osób dorosłych doświadcniają kompetencji i jak je rozumieją?

W badaniu uczestniczyli edukatorzy osób dorosłych, którzy byli zaangażowani we wspieranie uczenia się osób dorosłych w różnych formach, bez względu na to, jakie przygotowanie do tej roli posiadali. Wykorzystano dobór celowy, aby zapewnić jak największe zróżnicowanie. Badanie zostało przeprowadzone wśród dwudziestu edukatorek i edukatorów osób dorosłych. Uwzględniono następujące aspekty charakteryzujące poszczególne osoby: płeć (10K i 10M); wiek (28–69 lat); obszar aktywności zawodowej (zawód); rodzaj edukacji (formalna lub pozaformalna); obszar działania (wieś, miasto, różnice regionalne); poziom wykształcenia (zasadnicze zawodowe, średnie, wyższe); miejsce prowadzenia edukacji.

Poznanie istoty badanego zjawiska (doświadczenia kompetencji przez edukatorów osób dorosłych) takim, jakim jawi się ono w świadomości badanych edukatorów było możliwe dzięki wykorzystaniu metody fenomenograficznej. W ujęciu fenomenograficznym świadomość jest bezpośrednio związana z doświadczeniem (Marton, Booth, 1997). „Przyjmuje się, że nie istnieje rzeczywistość poza obrębem świadomości, a także, że nie ma takich form świadomości, które nie byłyby związane z doświadczeniem rzeczywistości” (Męczkowska, 2002; za: Marton, Booth, 1997, s. 112).

Rzeczywistość kształtuje świadomość poprzez doświadczenie świata, a zarazem świadomość jako sposób rozumienia i konceptualizowania świata wpływa na to, jak ten świat jest postrzegany. W badaniu fenomenograficznym dostępne są te formy świadomości człowieka, które stanowią zestawy znaczeń nadawanych przez podmiot doświadczanym przez niego zjawiskom. Te formy świadomości mogą się wyrażać jako podmiotowe koncepcje zjawisk (Marton, 1981; Męczkowska, 2002).



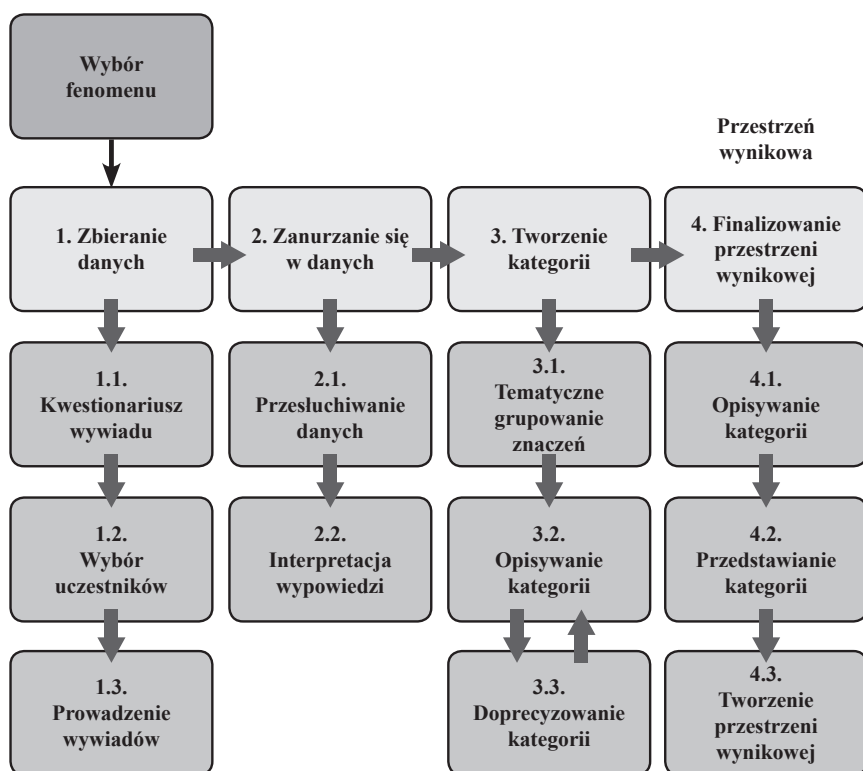
Rys. 1. Uwarunkowania świadomości

Źródło: opracowanie własne.

Efektem badania fenomenograficznego jest „dostarczenie ograniczonej liczby kategorii opisu składających się na finalną przestrzeń wynikową badania (*outcome space*). Kategorie opisu jako elementy przestrzeni wynikowej mogą (choć nie muszą) zostać poddane hierarchizacji, w wyniku której ustala się logiczne związki pomiędzy nimi oraz formułuje hierarchiczne relacje odnośnie do kryteriów

przyjętych przez badacza” (Marton, 1986, s. 180). Rezultatem prowadzonej hierarchizacji jest przedstawienie wyników badania w formie struktury kategorii opisu (Męczkowska, 2002).

Badanie fenomenograficzne zaczyna się od wyboru fenomenu. Kolejny krok to zbieranie danych, na które składają się: opracowanie kwestionariusza wywiadu, wybór uczestników badania oraz przeprowadzenie wywiadów. Po zakończeniu wywiadów ma miejsce zanurzenie się badacza w danych. Polega ono na przeglądaniu danych i interpretacji wypowiedzi osób badanych. Następnie badacz przechodzi do tworzenia kategorii opisu, czyli do tematycznego grupowania znaczeń, opisywania kategorii i doprecyzowania ich nazw. Ostatni etap związany jest z tworzeniem przestrzeni wynikowej, czyli ponownym opisywaniem kategorii i przedstawianiem kategorii.



Rys. 2. Proces postępowania badacza w fenomenografii

Źródło: Viladrich, 2005, s. 1.

Podstawową metodą gromadzenia danych jest wywiad twarzą w twarz. Wywiad prowadzony jest w formie dialogu, podczas którego badany konstruuje swoje rozumienie. Ważne jest zadbanie o stworzenie atmosfery sprzyjającej swobodnej

rozmowie. Celem wywiadu jest uzyskanie materiału zawierającego indywidualne koncepcje analizowanego zjawiska, obecne w świadomości badanego podmiotu (Kosobucka, 2013).

Przestrzeń wynikowa może być zilustrowana jako tabelka, rysunek albo diagram i ma na celu wskazanie tego, jak poszczególne kategorie mają się wzajemnie do siebie, w jakich są relacjach wobec siebie (Bruce, 1997; Säljö 1988).

Doświadczenie kompetencji przez edukatorów osób dorosłych w świetle przeprowadzonego badania

Badanie koncentrowało się na sposobach rozumienia i doświadczenia kompetencji przez edukatorów osób dorosłych. Zostały one zrekonstruowane podczas 20 wywiadów przeprowadzonych przez badaczkę. W wywiadach zostały wykorzystane pytania dotyczące doświadczenia kompetencji i sposobów ich konceptualizowania przez edukatorów osób dorosłych. Semistrukturyzowany wywiad zmierzał do identyfikacji sposobów doświadczenia i sposobów rozumienia kompetencji. Badaczka uzupełniała strukturę wywiadu szczegółowymi pytaniami, które były dostosowane do osoby i do przebiegu wywiadu.

Badaczka wyodrębniła dwa rodzaje kategorii opisu rezultatów badania: kategorie semantyczne i kategorie funkcjonalne. Taki podział wynikał ze sposobów doświadczenia i rozumienia fenomenu, które wyłaniały się z wypowiedzi edukatorów. Kategorie semantyczne odnosiły się do świadomości kompetencji, obejmującej atrybuty osobiste, potencjał oraz możliwość jego wykorzystania w działaniu. Kategorie funkcjonalne odnosiły się do doświadczenia kompetencji w kontekście własnej misji i roli edukatora, jego podejścia, zasobów wykorzystywanych w toku pracy edukatora prowadzącej do osiągnięcia zamierzonych celów.

Semantyczne kategorie opisu powstały jako odzwierciedlenie indywidualnych koncepcji rozumienia kompetencji. Elementy składające się na rozumienie pojęcia „kompetencje” stały się podstawą wyodrębnienia trzech kategorii opisu: OSOBISTE, POTENCJAŁ i DZIAŁANIA. Koncepcje zaliczone do kategorii „OSOBISTE” obejmują cechy, talent oraz predyspozycje, opisywane jako czynniki, które są związane z osobą, a nie są nabywane przez nią w trakcie życia. Kategoria „POTENCJAŁ” obejmuje koncepcje rozumienia fenomenu odnoszące się do wiedzy i wiadomości, umiejętności, postaw, doświadczenia, przygotowania do zawodu, uprawnień, wykształcenia. Kategoria „DZIAŁANIA” odnosi się do wszelkich form aktywności oraz do zachowania.

Rozumienie pojęcia „kompetencje” może oznaczać bycie świadomym swoich osobistych walorów, potencjału oraz możliwości jego wykorzystywania w działaniu. Na walory osobiste składają się cechy, talent i predyspozycje. Potencjał składa się z wiedzy (wiadomości), umiejętności, postaw, doświadczenia, a także z przygotowania do zawodu. Podstawą tych elementów jest wykształcenie niekiedy potwierdzone uzyskaniem uprawnień do wykonywania konkretnych zadań.

Kategorie semantyczne korespondują znaczeniowo z kategoriami funkcjonalnymi wyodrębnionymi na podstawie wypowiedzi dotyczących przykładowych sytuacji związanych z doświadczaniem kompetencji.

Tabela 1. Semantyczne i funkcjonalne kategorie opisu jako składniki przestrzeni wynikowej

		CELE	sens efekty
przejawy aktywności, działania	DZIAŁANIA	ZAJĘCIA	metody sposób komunikowania praktyka dopasowanie relacje klimat przestrzeń przygotowanie
doświadczenie wiadomości wiedza umiejętności postawy przygotowanie do zawodu wykształcenie	POTENCJAŁ	ZASOBY	zasoby branża zasoby ICT zasoby warsztat edukatora
talenty predyspozycje cechy	OSOBISTE	PODEJŚCIE	samodoskonalenie podejście do ludzi i do pracy podejście do samego siebie
		MISJA I ROLA	rola misja
SEMANTYCZNE		FUNKCJONALE	

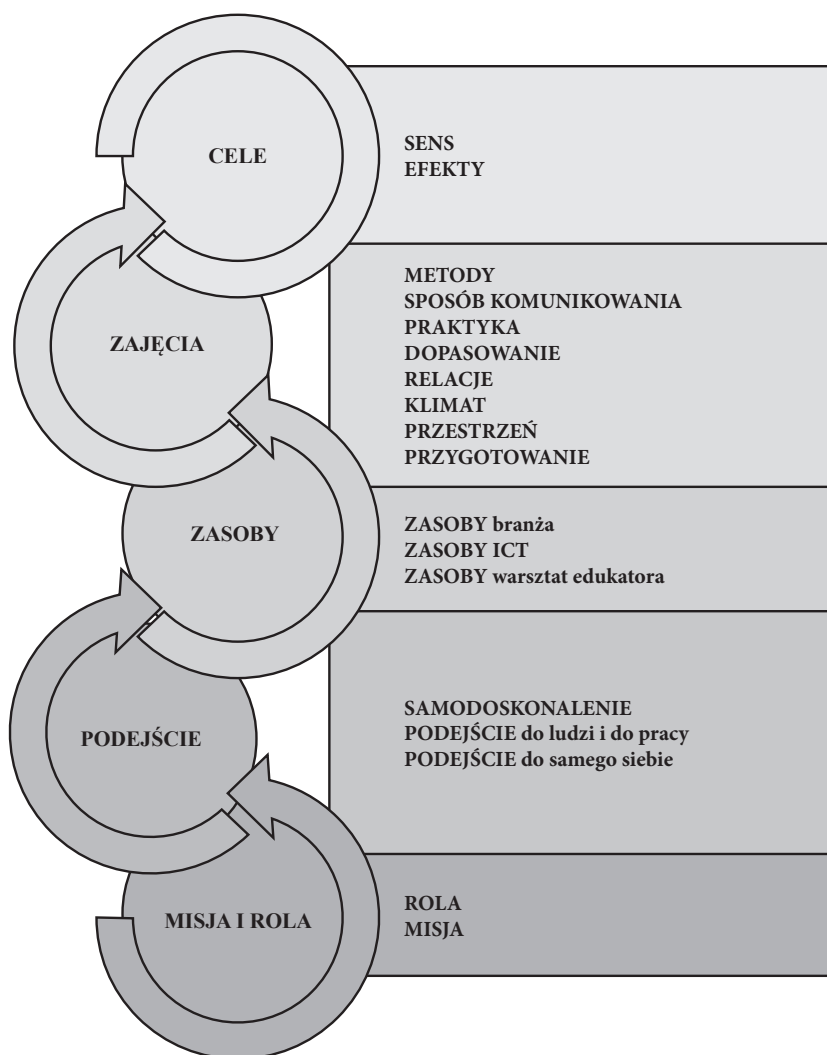
Źródło: opracowanie własne.

Można odczytać w takim obrazie przestrzeni wynikowej pewną sekwencyjność (zależność) związaną z uwarunkowaniem pomiędzy poszczególnymi etapami procesu edukacyjnego i funkcjonowaniem edukatora w tym procesie. To, kim jest edukator, wpływa na to, jak postrzega on (ona) swoją rolę i misję. Na tej podstawie kształtuje się podejście, które prowadzi do zadbania o określone zasoby. Są one wykorzystywane w praktyce, podczas zajęć edukacyjnych. Te z kolei służą osiągnięciu określonych celów, które odzwierciedlają sens edukacji dorosłych.

W odróżnieniu od SEMANTYCZNYCH kategorii opisu fenomenu „kompetencje edukatorów osób dorosłych”, jego doświadczanie i pojmowanie w zbiorowej świadomości można także zaprezentować poprzez FUNKCJONALNE kategorie opisu. Wykorzystanie konkretnych kompetencji w procesie edukacyjnym stanowiło podstawę do wyodrębnienia funkcjonalnych kategorii i subkategorii opisu. Są one związane z osobą edukatora, jego zasobami i samodoskonaleniem,

a przejawiają się w wykorzystaniu jego walorów, opartym na metodach oraz przynoszącym efekty uczenia się nazwane celami.

Pierwszą z kategorii funkcjonalnych jest MISJA i ROLA. PODEJŚCIE stanowi kategorię, w ramach której znalazły się: podejście do ludzi i do pracy, podejście do samego siebie oraz samodoskonalenie. Na kolejną kategorię opisu ZASOBY składają się zasoby odnoszące się bezpośrednio do kompetencji wykorzystywanych przez edukatorów bez względu na rodzaj prowadzonej aktywności, zasoby związane z ICT oraz zasoby związane z branżą, w której edukator jest aktywny lub z zakresu której prowadzi zajęcia.



Do kategorii ZAJĘCIA badaczka zaliczyła:

- przygotowanie,
- przestrzeń,
- klimat,
- relacje,
- dopasowanie,
- praktyka,
- przedmiot przekazu,
- sposób komunikowania,
- metody.

Ostatnia opisywana tu kategoria to CELE. Obejmuje ona efekty edukacji oraz wskazuje jej ogólny sens.

Kategoria MISJA i ROLA

Subkategorię opisu MISJA można uznać za szczególnie ważną dla postrzegania specyficznego wymiaru kompetencji edukatorów. Znalazły się tutaj wypowiedzi edukatorów, w których dzielą się oni swoją pasją i dumą oraz wskazują na wartości i słuzenie jakiejś sprawie, ważnej dla nich „misji”.

Konsekwencją misji edukatora jest postrzeganie przez niego swojej roli, czyli to, jak edukator ją rozumie i jak ją opisuje. W subkategorii opisu nazwanej ROLA edukatorzy wskazali na rozumienie ich roli związanej z edukacją osób dorosłych. Edukatorzy w różny sposób postrzegają swoją rolę, co znajduje odzwierciedlenie w nazywaniu przez nich kompetencji w tej subkategorii opisu. Pojawiają się takie określenia jak „medium”, „showman”, „ekspert”, „lider”, ale także „opiekun”, „instruktor”, „nauczyciel”.

Kategoria opisu PODEJŚCIE

Z wypowiedzi edukatorów wyłaniają się różne aspekty ich podejścia do prowadzonej działalności edukacyjnej. Mówili też o podejściu do samego siebie, zwracali też uwagę na znaczenie podejścia do ludzi, z którymi pracują. Ważne dla edukatorów jest również samodoskonalenie, które pozwala im być lepszym edukatorem.

Subkategoria „PODEJŚCIE do samego siebie” obejmuje te sposoby doświadczania kompetencji, które dotyczą samych edukatorów, a właściwie ich podejścia do własnej osoby. Podejście do samego siebie wpływa na to, jak edukator podchodzi do innych. Te sposoby doświadczania kompetencji zostały przedstawione w subkategorii „PODEJŚCIE do ludzi i do pracy”, która dotyczy kompetencji zawartych w wypowiedziach, które dotyczą doświadczania kompetencji odnoszącego się do nastawienia edukatorów do wykonywanej pracy oraz do uczestniczących w edukacji osób dorosłych.

Podejście do siebie i do ludzi przynosi konsekwencje zaliczone przez badaczkę do subkategorii SAMODOSKONALENIE. Subkategoria opisu SAMODOSKONALENIE stanowi zbiór wypowiedzi wskazujących na kompetencje edukatorów związane z gotowością do ich własnego rozwoju. Samodoskonalenie może dotyczyć aktualizowania wiedzy, bycia na bieżąco, a może też dotyczyć poszerzania zakresu kompetencji edukatora. Widoczne jest odniesienie nie tylko do kompetencji, ale także do osoby edukatora, który jest ciekawy „nowego”, doskonalili się, by lepiej wypełniać swoją misję. Samodoskonalenie odzwierciedla też skłonność do uczenia się przez całe życie, do autorefleksji i radzenia sobie z niedoskonałością.

Kategoria opisu ZASOBY

Kategoria ZASOBY została wyróżniona na podstawie wypowiedzi edukatorów, które dotyczyły kompetencji wykorzystywanych przez edukatorów podczas przygotowywania się do zajęć i podczas ich prowadzenia. Badaczka wyróżniła w ramach tej kategorii trzy subkategorie.

Subkategoria opisu „ZASOBY – warsztat edukatora” została utworzona na bazie kompetencji powiązanych z potencjałem, który edukator kształtuje i z którego może czerpać, kiedy przystępuje do swoich zadań. Warsztat edukatora obejmuje kompetencje doświadczane jako zasób, który może być wykorzystany w procesie edukacyjnym. Podobny charakter mają dwie pozostałe subkategorie dotyczące kompetencji cyfrowych i kompetencji branżowych. Te kompetencje powinny być pozyskane przed zajęciami, aby w odpowiednim momencie można się nimi posłużyć.

Subkategoria opisu ZASOBY ICT zawiera doświadczanie kompetencji związanych z wykorzystywaniem technologii informacyjno-komunikacyjnych. Edukatorzy wskazywali na wykorzystywanie urządzeń multimedialnych, programów i urządzeń.

Subkategoria opisu ZASOBY BRANŻOWE jest specyficzna, bowiem – w odróżnieniu od pozostałych kategorii opisu – dotyczy jedynie konkretnych obszarów edukacji, konkretnych dziedzin, którymi zajmują się edukatorzy. Większość sposobów doświadczania kompetencji wskazanych w subkategorii „ZASOBY branżowe” nie jest przydatna w innych branżach; przykładowo, doświadczenia maszynisty nie są pomocne w nauczaniu księgowości. Wszyscy edukatorzy wskazywali jednak na znaczenie posiadania kompetencji związanych z branżą lub z pokrewnymi z nią dziedzinami.

Kategoria opisu ZAJĘCIA

Kategoria opisu ZAJĘCIA jest reprezentowana przez najliczniejszą liczbę kompetencji doświadczanych przez edukatorów osób dorosłych. Wśród

wypowiedzi edukatorów znalazły się takie, które umożliwiły wyodrębnienie przez badaczkę kilku subkategorii: PRZYGOTOWANIE, PRZESTRZEŃ, KLIMAT, RELACJE, DOPASOWANIE, PRAKTYKA, SPOSÓB KOMUNIKOWANIA i METODY.

Subkategoria opisu PRZYGOTOWANIE dotyczy kompetencji doświadczanych przez edukatorów osób dorosłych w fazie przygotowania zajęć. Przygotowanie przybiera różne formy i w tej subkategorii opisu są wskazywane różnorodne kompetencje. Niektórzy edukatorzy wskazują na przygotowanie merytoryczne, czytanie, zbieranie i opracowywanie materiałów. Inni mówią o planowaniu zajęć, rozpoznawaniu potrzeb edukacyjnych, strukturyzowaniu treści. Niektórzy ćwiczą przed zajęciami albo wyobrażają sobie ich przebieg. Istotne jest też przygotowanie pomocy dydaktycznych, pokazów slajdów albo zadań do wykonania podczas zajęć.

Subkategoria opisu PRZESTRZEŃ odwołuje się do dość rzadkich kompetencji związanych z rozumieniem wpływu proksemiki na przebieg zajęć. Niektórzy edukatorzy nie mogą tu wiele zdziałać (np. trudno o aranżację kabiny sterowania lokomotywą), ale ci, którzy są świadomi znaczenia aranżacji przestrzeni i prowadzą zajęcia w sali edukacyjnej, wspominają o doświadczaniu kompetencji podczas ustawiania mebli, aranżacji przestrzeni w sposób sprzyjający komunikacji, zadbanii o odpowiedni układ sali.

W subkategorii opisu pod nazwą KLIMAT edukatorzy zwracali uwagę na dbałość o klimat i atmosferę edukacji oraz mówili o tym, co może temu sprzyjać, wymieniając kompetencje wpływające na poczucie bezpieczeństwa, spokój i rozładowywanie napięcia.

Subkategoria opisu RELACJE zawiera wiele odcieni doświadczania kompetencji, bowiem edukatorzy poświęcili sporo uwagi sprawom relacji z uczestnikami procesu edukacyjnego. Różne przejawy kompetencji przyczyniają się – zdaniem edukatorów – do budowania relacji. Są wśród nich takie, które dotyczą postaw (np. otwartość, szacunek dla drugiego człowieka) albo komunikacji (np. aktywne słuchanie, gotowość do rozmowy). To także kwestie związane z kontaktami międzyludzkimi: bliskie, niekiedy serdeczne podejście, skracanie dystansu, „ludzkie podejście”. Na relacje wpływa też wspieranie przez edukatora więzi pomiędzy dorosłymi uczestnikami procesu edukacyjnego.

DOPASOWANIE to subkategoria opisu, w której znalazło się dopasowanie podejścia, metod bądź innych elementów procesu edukacyjnego do specyfiki osób korzystających z edukacji zarówno w ujęciu indywidualnym, jak i w odniesieniu do specyfiki grup. Dopasowanie opiera się na wykazywaniu zrozumienia dla uczestników, ich sytuacji i potrzeb.

Subkategoria opisu PRAKTYKA powstała na podstawie wypowiedzi edukatorów, w których podkreślano znaczenie posiadanego doświadczenia i praktyki w procesie nauczania osób dorosłych. Edukatorzy wspominali, że podczas prowadzenia zajęć odwołują się do własnych doświadczeń, nawiązują do posiadanej

praktyki, wskazują na konkretne przykłady. Edukatorzy eksponowali znaczenie własnego doświadczenia i jednocześnie zwracali uwagę na to, że w edukacji osób dorosłych bardzo ważne jest wykorzystywanie oraz odwoływanie się do doświadczenia, które posiadają uczące się osoby dorosłe.

SPOSÓB KOMUNIKOWANIA jest rozumiany jako umiejętność przekazywania lub odbierania wiadomości w indywidualny sposób. Liczy się tu dobór słownictwa, prostota przekazu i umiejętność jasnego wyrażania myśli. Ważne jest – zdaniem edukatorów – dbanie o to, by trafić do każdego ze słuchaczy. Wymaga to dopasowania sposobu komunikowania do indywidualnej specyfiki rozmówcy i do sytuacji, w której odbywa się komunikacja. Sporo wypowiedzi edukatorów dotyczyło metodyki prowadzenia zajęć edukacyjnych, stąd też autorka nadała tej subkategorii opisu nazwę **METODY**. Znalazły się tu sposoby doświadczenia kompetencji przez edukatorów podczas prowadzenia zajęć edukacyjnych. Dotyczą one sposobów (metodyki) realizacji zajęć.

Edukatorzy podkreślali znaczenie odpowiedniego doboru metod pracy. Dbają oni o to, by metody pracy były dopasowane do grupy, z którą prowadzą zajęcia. Metody pracy powinny być zróżnicowane i powinny pozwalać na pokazanie jak najszerszego obszaru rzeczywistości. Wśród wykorzystywanych przez siebie metod edukatorzy wskazują na: debatę, pokaz, podawanie przykładów czy studium przypadków. Ważne jest również, by edukator organizował zajęcia w sposób umożliwiający uczestnikom pracę indywidualną i grupową.

Kategoria **ZAJĘCIA** grupuje liczne aspekty doświadczenia kompetencji przez edukatorów. Zawiera ona największą grupę indywidualnych koncepcji rekonstruowanych przez edukatorów. Ta kategoria dotyczy prowadzenia zajęć i tych przejawów kompetencji, które mają znaczenie w bezpośrednim kontakcie z osobami uczącymi się.

Kategoria CELE

W kategorii nazwanej **CELE** znalazły się wypowiedzi edukatorów osób dorosłych koncentrujące się na efektach uczenia się, efektach procesu edukacyjnego i nadawaniu sensu zajęciom edukacyjnym z udziałem osób dorosłych. Dwie subkategorie: **EFEKTY** i **SENS** zostały wyróżnione w ramach kategorii **CELE**.

Subkategoria **EFEKTY** koncentruje się na kompetencjach edukatorów, które warunkują osiąganie przez uczestników zajęć określonych rezultatów. W tej subkategorii znalazły się takie kompetencje, jak: projektowanie kompetencji oraz koncentracja na efektach uczenia się. Do tej subkategorii badaczka zakwalifikowała również kontrolowanie przebiegu zajęć, kontrolowanie stopnia zrozumienia i praktycznych zadań oraz egzekwowanie wymaganych zadań.

Edukatorzy, którzy brali udział w badaniu, zwrócili uwagę na dbałość o to, by ich zajęcia miały sens. Niektórym edukatorom w nadawaniu sensu zajęciom pomaga rozpoznawanie oczekiwanych korzyści wśród uczestników zajęć. Edukatorzy

zwracają również uwagę na poszukiwanie aplikacyjnej wartości wiedzy, pokazywanie praktycznego zastosowania oraz wartości aplikacyjnej danego przedmiotu.

Konkluzja

Dokonując ogólnej interpretacji rezultatów, można stwierdzić, że wszyscy badani edukatorzy zwrócili uwagę na takie aspekty, jak efekty procesu edukacyjnego, relacje między uczestnikami procesu oraz na praktykę, związaną z daną dziedziną (przedmiotem). Ważnym wyróżnikiem wypowiedzi było zaangażowanie wszystkich edukatorów w swoją pracę. Wspomniane elementy są ze sobą powiązane i wpływają na cały proces edukacyjny, jego przebieg i skuteczność.

Efekty procesu edukacyjnego dotyczą korzyści osiągniętych przez osoby uczące się w wyniku udziału w zajęciach. Mogą obejmować zarówno te elementy, które są widoczne podczas zajęć, jak i takie, które pojawiają się podczas samodzielnej pracy czy też refleksji, ukierunkowanej podczas zajęć przez edukatora bądź innych uczestników. Efekty mogą być zaplanowane przez edukatorów bądź uczestników, którzy są zapraszani do projektowania oczekiwanych rezultatów, stosownie do indywidualnych potrzeb.

Edukatorzy podkreślali znaczenie powiązania teorii z praktyką, odwoływania się do przykładów w danej dziedzinie. Demonstrowanie praktycznych doświadczeń wpływa na zwiększenie zaufania do edukatora, pomaga mu też w pobudzaniu zainteresowania słuchaczy, którzy – w zależności od własnej perspektywy – poznają lepiej nowe zagadnienia albo też konfrontują podane przykłady z własnymi doświadczeniami. Praktyka dotyczy także własnego doświadczenia edukatora w pracy z osobami dorosłymi. Pozwala ono poczuć się bezpieczniej w roli edukatora, adekwatniej reagować na pojawiające się trudności lub w większym stopniu dostosować się do specyfiki grupy i jej poszczególnych uczestników.

Zaangażowanie edukatorów przejawia się w starannym przygotowaniu się do zajęć, w uważnym śledzeniu osiągniętych przez uczące się osoby postępów, w osobistym zainteresowaniu tym, jak uczestnicy sobie radzą. Edukatorzy mówili o swojej pracy z dumą, z poczuciem misji, także ze świadomością odpowiedzialności. Podczas zajęć zależy im na tym, by ich zajęcia przyniosły założone efekty uczenia się, ale także korzyści wynikające z mile spędzonego czasu.

Edukatorzy podkreślali zmienność dotyczącą istoty kompetencji doświadczanych i rekonstruowanych w wywiadach. Zmienność wynika nie tylko z oczywistej zmienności otoczenia, ale także z wyrażanej przez edukatora chęci i potrzeby doskonalenia i rozwijania własnych kompetencji. Zmienność jest też wynikiem wyzwań, przed którymi staje edukator w praktyce edukacyjnej.

Bibliografia

1. Marton, F., Booth, S. (1997). *Learning and awareness*. New Jersey: L. Erlbaum Associates.

2. Męczkowska, A. (2002). *Od świadomości nauczyciela do konstrukcji świata społecznego. Nauczycielskie koncepcje wymagań dydaktycznych a problem rekonstrukcyjnej kompetencji ucznia*. Kraków: Impuls.
3. Marton, F. (1986). Phenomenography – A research approach to investigating different understandings of reality. *Journal of thought*, nr 3 (21), s. 28–49.
4. Marton, F. (1981). Phenomenography – Describing conceptions of the world around us, *Instructional Science*, nr 10, s. 177–200.
5. Kossobucka, A. (2013). Fenomenografia jako metoda diagnozy genetycznej. W: B. Niemierko, M.K. Szmigiel (red.), *Polska edukacja w świetle diagnoz prowadzonych z różnych perspektyw badawczych*, s. 405–413. Kraków: Grupa Tomami.
6. Bruce, C. (1997). *The seven faces of information literacy*, Adelaide, Australia: Auslib Press.
7. Säljö, R. (1988). Learning in educational settings: methods of enquiry. W: P. Ramsden (red.), *Improving learning: new perspectives*, s. 32–48. Londyn: Kogan Page.
8. Viladrich, G.B. (2005). *Phenomenography: A qualitative Research Approach for Exploring Understanding in Education*, King's college, Londyn. Pobrane z: <https://www.adee.org/meetings/posters/2/pdf/131-1501487019.pdf> (06.09.2018).
9. Lindeman, E.C. (1926). *The meaning of adult education*. Nowy Jork: New Republic, Inc.
10. Lindeman, E.C. (1945). The Sociology of Adult Education. W: *Journal of Educational Sociology*, nr 19 (1), s. 4–13.
11. Knowles M.S., Holton III E.F., Swanson R.A. (2009). *Edukacja Dorosłych*. Warszawa: PWN.

Experiencing and understanding competencies by adult educators. Phenomenographic perspective

Keywords: competencies, adult educators, phenomenography.

Summary: The article is focused on competencies experienced by adult educators. The content of the dissertation is based on the results of a phenomenographic research carried out in 2017 and 2018. The outcome space is an organized collection of individual conceptions and collective ways of experiencing and understanding competencies. It is preceded by an overview of selected theories that address adult education and an outline of the phenomenographic method that was applied in the research.

Dane do korespondencji:

Dr Marta Dobrzyniak

Wydział Nauk Społecznych

Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie

ul. Nowoursynowska 166

02-787 Warszawa

e-mail: marta_dobrzyniak@sggw.pl

Anna Lubrańska

ORCID 0000-0002-3880-0711

Judyta Noremborg

ORCID: 0000-0003-0398-7632

RADZENIE SOBIE ZE STRESEM I Z TREMĄ PRZEZ MŁODYCH DOROSŁYCH W SYTUACJI WYSTĘPU SCENICZNEGO

Słowa kluczowe: stres, radzenie sobie ze stresem, trema, radzenie sobie z trema, studenci kierunków artystycznych.

Streszczenie: W opracowaniu podjęto problematykę radzenia sobie ze stresem i z trema związaną z występem scenicznym. Badaniem objęto 96 studentów Wydziału Wokalno-Aktorskiego i Wydziału Instrumentalnego Akademii Muzycznej. W badaniu zastosowano: Skalę Samopoczucia Muzyka przed Występem i Kwestionariusz Radzenia Sobie w Sytuacjach Stresowych. Celem badań była analiza różnic w zakresie stosowanych strategii radzenia sobie ze stresem i z trema. Dowiedziono istotnych różnic w zakresie myślenia pozytywnego (jako strategii radzenia sobie z trema), które w wyższym stopniu charakteryzowało studentów kierunków wokalno-aktorskich. W odniesieniu do radzenia sobie ze stresem nie wykazano istotnych różnic między studentami różnych kierunków. W analizach wykorzystano również czynnik różnic międzypłciowych. W zakresie stylu radzenia sobie skoncentrowanego na emocjach kobiety uzyskały wyższy poziom analizowanej zmiennej. Badane studentki wykazywały także silniejszą tendencję do myślenia katastroficznego i bezradności. W odniesieniu do uzyskanych wyników sformułowano implikacje praktyczne.

Wprowadzenie

Zgodnie z klasyfikacją Johna Hollanda (Paszkowska-Rogacz, 2003) zawody artystyczne (np. muzyk, aktor, pisarz) cechują zachowania kreatywne, umożliwiające wyrażenie samego siebie. Zdolności twórcze, ekspresja, silnie rozwinięta wyobraźnia, estetyka predysponują takie jednostki do działalności i powodzenia w różnych obszarach świata sztuki. Realizacja zawodowych możliwości wiąże się nierozdzielnie z potrzebą konfrontacji z publicznością, z innymi twórcami oraz z przedstawicielami krytyki. W profesjach artystycznych wymagana jest bowiem ciągła ekspozycja społeczna oraz konieczność spełniania oczekiwań – wynikających z osobistej motywacji osiągnięć, własnych standardów doskonałości, jak

również ze zobowiązań wobec otoczenia. Pełnienie roli artysty wiąże się z doświadczaniem szczególnego rodzaju napięć i doświadczeń emocjonalnych. Trema i stres to codzienny „towarzysz” pracy artysty. Jak zauważa Barbara Wojtanowska-Janusz (2017a, s. 61), trema pozostaje zjawiskiem obecnym na wszystkich szczeblach edukacji muzycznej. Dotyka zarówno profesjonalistów, jak i amatorów. Podobny pogląd wyrażają Jan Chodkiewicz i Joanna Miniszewska (2015), zauważając, iż w świetle badań odczuwanie dyskomfortu, zdenerwowania i tremy w sytuacjach wystąpień publicznych jest doświadczeniem bardzo powszechnym, ujawniającym się w różnym nasileniu w życiu prawie każdego człowieka.

W ostatnich latach obserwuje się widoczny wzrost zainteresowania problematyką stresu i tremy wśród muzyków. W myśl definicji (Curyło-Sikora i Wrona-Polańska, 2018, s. 92) trema stanowi „specyficzny rodzaj stresu, czyli relacji między wykonawcą a sytuacją występu, która to relacja w zależności od oceny sytuacji i możliwości poradzenia sobie z nią może prowadzić do konsekwencji pozytywnych (sprzyjać wykonaniu i zdrowiu muzyka) lub negatywnych (zagrozić wykonaniu i zdrowiu muzyka)”. Według Wojtanowskiej-Janusz (2017a, s. 61), trema jest uczuciem spokrewnionym z lękiem, a osoby poddane temu doświadczeniu ujawniają duże trudności w zaprezentowaniu swoich umiejętności, a tym samym w dokonaniu ich adekwatnej oceny. Zdaniem Marcina Szulca i Anny Olszak (2012) trema jest przykładem lęku społecznego (czyli będącego wynikiem doświadczania dyskomfortu w sytuacjach interpersonalnych). Cechą charakterystyczną lęku społecznego, która wyróżnia go spośród innych rodzajów lęku, jest perspektywa bycia ocenianym w prawdziwej lub wyobrażonej sytuacji społecznej. Dlatego ludzie mogą przeżywać lęk społeczny zarówno w bieżących okolicznościach, jak również uwzględniając możliwość bycia ocenianym przez innych (Szulc i Olszak, 2012, s. 202).

Jak wcześniej wspomniano, trema to zjawisko powszechne, niezależne od wieku, płci, doświadczenia czy zdolności muzycznych, pozostające w wyrażnym oddziaływaniu na jakość wykonania i dobrostan muzyka (Curyło-Sikora i Wrona-Polańska, 2018, s. 92). Trema jest obecna u większości wykonawców, w różnej formie i natężeniu. Dianna Kenny i Margaret Osborne (2006) są zdania, że doświadczenie lęku przed występem muzycznym (*Music Performance Anxiety*, *MPA*) może pojawić się już na początku kariery muzycznej i że cechy tego doświadczenia są jakościowo podobne do tych przeżywanych przez dorosłych muzyków.

Objawy towarzyszące tremie wykazują charakter poznawczy (np. zakłócenia w procesie logicznego myślenia, uczucie tzw. „pustki w głowie”, zaburzenia pamięci, natrętne myśli katastroficzne dotyczące konsekwencji niepowodzenia podczas występu), fizjologiczne (np. nadmierna potliwość, nadmierne napięcie mięśni, reakcje sercowo-naczyniowe, reakcje układu oddechowego, układu pokarmowego, wzrost napięcia mięśniowego, podwyższona temperatura, czasami także zaburzenia widzenia czy słuchu) oraz behawioralne (np. brak kontroli nad

drżącymi rękami czy nogami, nadmierna gestykulacja czy nerwowe tiki) (Szulc i Olszak, 2012, s. 204; Wojtanowska-Janusz, 2017a, s. 62).

Trema nie jest jednak zjawiskiem jednoznacznie negatywnym. Efekt jej oddziaływania pozostaje zależny od podmiotowych zasobów, indywidulanych historii w zakresie doświadczanych sukcesów lub niepowodzeń, oddziaływań społecznych, wsparcia otoczenia czy poziomu napięcia motywacyjnego. Wyróżnia się zatem dwie formy zjawiska. Postać tremy, która prowadzi do wzrostu standardu wykonania, sprzyjająca funkcjonowaniu artysty, mobilizująca, to trema adaptacyjna (wspomagająca). Z kolei mianem tremy dezadaptacyjnej (osłabiającej) określa się tę formę tremy, która paraliżuje, oddziałuje niekorzystnie, dezadaptacyjnie na artystę i jego pracę (Curyło-Sikora i Wrona-Polańska, 2018, s. 90; Wojtanowska-Janusz, 2017a, s. 63; Szulc i Olszak, 2012, s. 204).

Powyżej nakreślone ramy teoretyczne zjawiska tremy to zabieg konieczny z punktu widzenia treści i założeń niniejszego opracowania. Celem artykułu jest bowiem empiryczna analiza umiejętności radzenia sobie w sytuacji występu scenicznego przez studentów wybranych kierunków artystycznych. Przyjęta metodologia badań, uzyskane rezultaty, wnioski oraz implikacje praktyczne zaprezentowano w kolejnych fragmentach opracowania.

Material i metoda

Kierując się wartością przesłanek teoretycznych i empirycznych, zrealizowano projekt badawczy poświęcony problematyce strategii używanych przez studentów Akademii Muzycznej, celem radzenia sobie z emocjami związanymi z publicznym występem¹. Przyjęto (Karpińska, 2003, s. 59; za: Wojtanowska-Janusz, 2017a, s. 61), że trema jest specyficznym rodzajem stresu, ujawniającym się w sytuacji konieczności poradenia sobie z trudnym zadaniem, zaprezentowania otoczeniu jak najwyższych standardów. Zarówno u dzieci czy u młodzieży szkół muzycznych, jak i u dojrzałych muzyków stres związany z publicznym wystąpieniem pozostaje jednocześnie związany z towarzyszącą mu rywalizacją i oceniającym sposobem odbioru.

Definiowanie tremy w kategoriach doświadczeń stresowych (Curyło-Sikora i Wrona-Polańska, 2018; Kenny, 2005; Szulc i Olszak, 2012; Wojtanowska-Janusz, 2017a; Wrona-Polańska, 2014), umożliwiło zachowanie wymaganych standardów metodologicznych. Ocenie poddano style radzenia sobie ze stresem (stosując jako narzędzie operacjonalizacji Kwestionariusz Radzenia Sobie w Sytuacjach

¹ Wyniki badań przedstawione w niniejszym opracowaniu stanowią fragment większego projektu badawczego (realizowanego w ramach postępowania magisterskiego), którego celem była analiza zasobów osobistych studentów Wydziału Instrumentalnego i Wydziału Wokalno-Aktorskiego Akademii Muzycznej (m.in. poczucia koherencji, prężności, dyspozycyjnego optymizmu, poczucia własnej skuteczności) dla radzenia sobie z sytuacją występu scenicznego, ekspozycji społecznej, konieczności radzenia sobie ze stresem i z tremą. Uzyskane rezultaty będą stanowić treść odrębnego opracowania.

Stresowych). Jednocześnie, wykorzystując Skalę Samopoczucia Muzyka przed Występem, określono rodzaj i nasilenie strategii radzenia sobie z treścią przez studentów objętych badaniem.

Traktując podjęty problem eksploracyjnie, przeanalizowano zjawisko radzenia sobie w sytuacji występu scenicznego wśród studentów kierunków artystycznych. Sformułowano następujące pytanie badawcze pozwalające na bardziej pogłębioną analizę problemu: *Czy badani studenci różnią się pod względem sposobów radzenia sobie ze stresem oraz w zakresie stosowanych strategii radzenia sobie z treścią?* Kryterium analiz obejmowało płeć badanych osób oraz kierunek studiów (Wydział Instrumentalny i Wydział Wokalno-Aktorski). Znajomość strategii regulacji emocji pojawiających się przed koncertem i umiejętne dopasowanie ich do własnych potrzeb i preferencji, cech sytuacji i charakteru wykonywanego utworu, pozostaje bowiem ważnym elementem artystycznego rozwoju każdego wykonawcy (Kaleńska-Rodzaj, 2017). To, w jaki sposób jednostka świadomie kreuje sytuację występu scenicznego, w zakresie opanowania emocjonalnego, kontroli napięcia, radzenia sobie ze stresem i z treścią, przekłada się często na efekty jej pracy, standard wykonania, satysfakcję osobistą i zawodową.

Empiryczne zaplecze dla realizowanej problematyki stanowiły dotychczasowe wyniki badań. Rezultaty doniesień empirycznych wskazują, że treść sceniczna dotyczy nie tylko profesjonalnych muzyków, ale także studentów uczelni muzycznych oraz uczniów – już od najmłodszych lat występujących na scenie (Jacukowicz, 2016). Badania B. Wojtanowskiej-Janusz (2017a), zrealizowane na grupie 54 uczniów szkoły muzycznej (w wieku 16 i 17 lat), z wykorzystaniem Kwestionariusza Tremy i Skali Samopoczucia Muzyka przed Występem dowodzą, iż większość uczniów (70%) doświadczyło tremy w średnim natężeniu, 17% oceniało swoją treść jako wysoką, natomiast 13% jako niską. Z kolei badania Aleksandry Tokarz i Julii Kaleńskiej (2005) wskazują, że uczniowie szkół muzycznych w sytuacji radzenia sobie z treścią najczęściej używają strategii przystosowawczych: myślenie pozytywne, realistyczna ocena sytuacji i dystansowanie się, a rzadziej wykorzystują strategie nieadaptacyjne: myślenie katastroficzne czy beznadziejność.

Odnosząc problematykę stresu do kwestii różnic międzypłciowych, zaobserwowano (Jacukowicz, 2016), iż studentki uczelni muzycznych były istotnie bardziej zestresowane niż studenci mężczyźni. W badaniach wykorzystujących Kwestionariusz Zagrożeń Psychospołecznych dla Muzyków, istotne różnice także wystąpiły dla zmiennych: treść pracy, rozwój kariery, współpraca i brak stabilności/przewidywalności pracy, w których badane kobiety cechowało wyższe nasilenie stresu.

Badaniem objęto 96 studentów: 70 kobiet (72,92%) i 26 mężczyzn (27,08%). Przedstawiciele kierunków instrumentalnych (skrzypce, fortepian, gitara, wiolonczela, klarnet, akordeon, perkusja, altówka, harfa, fagot, saksofon, trąbka, flet) stanowili 57,6% (n = 60), a kierunków wokalo-aktorskich (wokalistyka, musical,

choreografia i techniki tańca) 42,4% ($n = 36$). Średnia wieku studentów wyniosła 22,11 lat, odchylenie standardowe 3,09. Badanie przeprowadzono w listopadzie 2018 i w lutym 2019 roku, z zachowaniem wymaganych standardów. Uczestnicy zostali poinformowani o dobrowolności udziału w badaniu, jego anonimowości, celu oraz sposobie realizacji.

W badaniu celem zebrania materiału empirycznego wykorzystano Skalę Samopoczucia Muzyka przed Występem i Kwestionariusz Radzenia Sobie w Sytuacjach Stresowych.

Skalę Samopoczucia Muzyka przed Występem opracowali Andrew Steptoe i Helen Fidler, w wersji polskiej A. Tokarz i J. Kaleńska (2005). Narzędzie składa się z 20 stwierdzeń i służy do pomiaru strategii używanych przez muzyków do radzenia sobie z tremą związaną z występem. Struktura polskiej wersji obejmuje czynniki określone jako poznawcze i behawioralne strategie walki z tremą: myślenie pozytywne, realistyczna ocena sytuacji, myślenie katastroficzne, dystansowanie się, bezradność oraz bagatelizowanie. Rzetelność określona wartością współczynnika α Cronbacha wynosi 0,68, a średnia korelacja między pozycjami 0,096. Autorki polskiej wersji podkreślają konieczność dalszych badań w zakresie trafności skali (Tokarz, Kaleńska, 2005).

Kwestionariusz Radzenia Sobie w Sytuacjach Stresowych (*Coping Inventory for Stressful Situations, CISS*) opracowali Norman Endler i James Parker (1990), z przeznaczeniem do diagnozy stylów radzenia sobie ze stresem. Polskiej adaptacji narzędzia dokonali Jan Strelau, Kazimierz Wrześniewski, Piotr Szczepaniak i A. Jaworowska (2005). Struktura kwestionariusza obejmuje 48 stwierdzeń dotyczących różnych zachowań, jakie ludzie mogą podejmować w sytuacjach stresowych, ocenianych z wykorzystaniem 5-stopniowej skali. Otrzymane rezultaty odnoszą się do trzech skal: SSZ – styl skoncentrowany na zadaniu, SSE – styl skoncentrowany na emocjach, SSU – styl skoncentrowany na unikaniu. Styl skoncentrowany na unikaniu może przyjmować dwie formy: poszukiwania kontaktów towarzyskich (podskala PKT) lub angażowania się w czynności zastępcze (podskala ACZ), np. zakupy, oglądanie filmów, sen czy objadanie się (Jabłońska, 2015). Narzędzie cechują satysfakcjonujące właściwości psychometryczne. Wykazano wysoką zgodność wewnętrzną poszczególnych skal (współczynniki: 0,78–0,90) i zadowalającą stabilność (Strelau i in., 2005; *CISS – Kwestionariusz Radzenia Sobie w Sytuacjach Stresowych*. <https://www.practest.com.pl>).

Jako pierwsze zaprezentowano wzajemne relacje stylów radzenia sobie ze stresem i strategii radzenia sobie z tremą. Siłę i kierunek związków określono z wykorzystaniem analizy korelacji r-Pearsona (tabela 1).

Zaprezentowana macierz korelacji dowodzi szeregu istotnych powiązań pomiędzy analizowanymi zmiennymi. Myślenie pozytywne koreluje dodatnio ze stylem radzenia sobie ze stresem skoncentrowanym na zadaniu oraz ujemnie ze stylem skoncentrowanym na emocjach (co oznacza, że wraz z silniejszym wykorzystaniem myślenia pozytywnego jako strategii radzenia sobie z tremą wzrasta

Tabela 1. Związki stylów radzenia sobie ze stresem i strategii radzenia sobie z treścią

	CISS-SSZ	CISS-SSE	CISS-SSU	CISS-ACZ	CISS-PKT
Myślenie pozytywne	,214*	-,296**	,143	-,107	-,059
Realistyczna ocena sytuacji	,199	-,294**	-,120	-,157	-,051
Myślenie katastroficzne	-,115	,505**	0,258*	,315**	,061
Dystansowanie	,070	,135	,055	,053	,097
Bezradność	-,191	,478**	,254*	,278**	,039
Bagatelizowanie	-,190	,140	,248*	,222*	,118

* korelacja istotna na poziomie 0,05, ** korelacja istotna na poziomie 0,01

Legenda: CISS-SSZ – styl skoncentrowany na zadaniu; CISS-SSE – styl skoncentrowany na emocjach; CISS-SSU – styl skoncentrowany na unikaniu; CISS-ACZ – angażowanie się w czynności zastępcze (podskala); CISS-PKT – poszukiwanie kontaktów towarzyskich (podskala)

Źródło: badania własne.

Tabela 2. Radzenie sobie ze stresem przez studentów kierunków wokalnno-aktorskich i instrumentalnych

Skala CISS	Kierunek studiów	M	SD	t	df	p
CISS-SSZ	Wokalnno-aktorski	59,917	8,623	,529	94	,598
	Instrumentalny	58,917	9,156			
CISS-SSE	Wokalnno-aktorski	48,139	10,810	,058	94	,954
	Instrumentalny	48,000	11,803			
CISS-SSU	Wokalnno-aktorski	44,083	9,361	-,100	94	,920
	Instrumentalny	44,300	10,765			
CISS-ACZ	Wokalnno-aktorski	19,583	6,478	,186	94	,853
	Instrumentalny	19,333	6,326			
CISS-PKT	Wokalnno-aktorski	16,917	4,305	,163	94	,871
	Instrumentalny	16,767	4,416			

Legenda: Skala CISS – Kwestionariusz Radzenia Sobie w Sytuacjach Stresowych, CISS-SSZ – styl skoncentrowany na zadaniu; CISS-SE – styl skoncentrowany na emocjach, CISS-SSU – styl skoncentrowany na unikaniu, CISS-ACZ – angażowanie się w czynności zastępcze (podskala), CISS-PKT – poszukiwanie kontaktów towarzyskich (podskala), M – średnia, SD – odchylenie standardowe, t – wartość statystyki testu t-Studenta, df – stopnie swobody, p – poziom istotności

Źródło: badania własne.

częstość korzystania ze stylu skoncentrowanego na zadaniu oraz maleje korzystanie ze stylu opartego na emocjach). Ponadto realistyczna ocena sytuacji wykazuje ujemne związki ze stylem skoncentrowanym na emocjach, a myślenie katastroficzne i bezradność pozostają w dodatnich zależnościach ze stylem radzenia sobie ze stresem skoncentrowanym na emocjach, na unikaniu oraz na czynnościach zastępczych. Dodatkowo współczynniki korelacji uzyskano dla zmiennej bagatelizowanie ze strategią radzenia sobie ze stresem polegającą na unikaniu i czynnościach zastępczych. Dla zmiennej CISS-PKT (poszukiwanie kontaktów towarzyskich) nie uzyskano żadnych istotnych współczynników korelacji.

Rezultaty zaprezentowane w tabeli 2 wskazują na brak istotnych różnic w zakresie sposobów radzenia sobie ze stresem wśród studentów badanych kierunków. Zarówno studenci kierunków wokalny-aktorskich, jak i instrumentalnych prezentują podobny poziom analizowanych zmiennych.

Tabela 3. Radzenie sobie z tremą przez studentów kierunków wokalny-aktorskich i instrumentalnych

Skala SSMPW	Kierunek studiów	M	SD	t	df	p
Myślenie pozytywne	Wokalno-aktorski	7,222	1,222	3,678	94	,000
	Instrumentalny	6,083	1,598			
Realistyczna ocena sytuacji	Wokalno-aktorski	6,417	1,296	1,408	94	,162
	Instrumentalny	6,033	1,288			
Myślenie katastroficzne	Wokalno-aktorski	6,472	1,594	-,817	94	,416
	Instrumentalny	6,800	2,065			
Dystansowanie	Wokalno-aktorski	9,833	1,964	-,969	94	,335
	Instrumentalny	10,217	1,823			
Bezradność	Wokalno-aktorski	4,611	1,517	-1,591	94	,115
	Instrumentalny	5,183	1,809			
Bagatelizowanie	Wokalno-aktorski	3,667	1,095	-,304	94	,762
	Instrumentalny	3,733	1,006			

Legenda: Skala SSMPW – Skala Samopoczucia Muzyka przed Występem, M – średnia, SD – odchylenie standardowe, t – wartość statystyki testu t-Studenta, df – stopnie swobody, p – poziom istotności

Źródło: badania własne.

Porównanie obu grup dowodzi, iż istotne różnice uzyskano tylko dla jednego wymiaru ze Skali Samopoczucia Muzyka przed Występem – myślenia pozytywnego. Studentów Wydziału Wokalno-Aktorskiego (M = 7,222, SD = 1,222) w porównaniu do studentów Wydziału Instrumentalnego

($M = 6,083$, $SD = 1,598$) cechuje wyższy poziom pozytywnego myślenia w sytuacji występu scenicznego. W zakresie pozostałych zmiennych, wyrażających poziom stosowanych strategii radzenia sobie z treścią, nie ujawniono istotnych różnic między porównywanymi grupami.

Zgodnie z przyjętymi założeniami, kryterium analiz stanowiła również płeć badanych. Celem ustalenia czy kobiety i mężczyźni różnią się z uwagi na styl radzenia sobie ze stresem oraz w zakresie stosowanych strategii radzenia sobie z treścią, wykorzystano test t-Studenta (tabela 4 i 5).

Tabela 4. Radzenie sobie ze stresem – różnice międzypłciowe

Skala CISS	Płeć	M	SD	t	df	p
CISS-SSZ	Kobiety	58,886	9,279	-,729	94	,468
	Mężczyźni	60,385	7,970			
CISS-SSE	Kobiety	50,143	9,950	3,082	94	,003
	Mężczyźni	42,423	13,191			
CISS-SSU	Kobiety	44,671	9,930	,711	94	,479
	Mężczyźni	43,000	11,042			
CISS-ACZ	Kobiety	19,400	6,284	-,068	94	,946
	Mężczyźni	19,500	6,653			
CISS-PKT	Kobiety	17,186	4,414	1,346	94	,182
	Mężczyźni	15,846	4,106			

Legenda: Skala CISS – Kwestionariusz Radzenia Sobie w Sytuacjach Stresowych, CISS-SSZ – styl skoncentrowany na zadaniu; CISS-SE – styl skoncentrowany na emocjach, CISS-SSU – styl skoncentrowany na unikaniu, CISS-ACZ – angażowanie się w czynności zastępcze (podskala), CISS-PKT – poszukiwanie kontaktów towarzyskich (podskala), M – średnia, SD – odchylenie standardowe, t – wartość statystyki testu t-Studenta, df – stopnie swobody, p – poziom istotności

Źródło: badania własne.

Otrzymane wyniki dowodzą, iż kobiety ($M = 50,143$, $SD = 9,950$) istotnie częściej niż mężczyźni ($M = 42,423$, $SD = 13,191$) korzystają ze stylu skoncentrowanego na emocjach. Pozostałe porównania międzypłciowe nie wykazują wymaganego poziomu istotności, dowodząc braku istotnych różnic między badanymi kobietami i mężczyznami.

Zaprezentowane rezultaty wskazują, iż badane kobiety cechuje wyższy poziom zmiennych w obszarze myślenia katastroficznego ($M = 6,914$, $SD = 1,902$) i bezradności ($M = 5,214$, $SD = 1,752$). Różnice międzypłciowe (na poziomie tendencji statystycznej, $p = 0,065$) są również obserwowane w odniesieniu do zmiennej: realistyczna ocena sytuacji. Otrzymane rozwiązanie wskazuje na wyższe wartości w grupie mężczyzn ($M = 6,577$, $SD = 1,206$).

Tabela 5. Radzenie sobie z tremą – różnice międzypłciowe

Skala SSMPW	Płeć	M	SD	t	df	p
Myślenie pozytywne	Kobiety	6,371	1,543	-1,438	94	,154
	Mężczyźni	6,885	1,583			
Realistyczna ocena sytuacji	Kobiety	6,029	1,307	-1,864	94	,065
	Mężczyźni	6,577	1,206			
Myślenie katastroficzne	Kobiety	6,914	1,902	2,040	94	,044
	Mężczyźni	6,038	1,777			
Dystansowanie	Kobiety	10,143	1,958	,597	94	,552
	Mężczyźni	9,885	1,657			
Bezradność	Kobiety	5,214	1,752	2,350	94	,021
	Mężczyźni	4,308	1,463			
Bagatelizowanie	Kobiety	3,714	1,024	,092	94	,927
	Mężczyźni	3,692	1,087			

Legenda: Skala SSMPW – Skala Samopoczucia Muzyka przed Występem, M – średnia, SD – odchylenie standardowe, t – wartość statystyki testu t-Studenta, df – stopnie swobody, p – poziom istotności

Źródło: badania własne.

Dyskusja wyników

Podejmując problematykę stresu i tremy, postanowiono przeanalizować aspekt radzenia sobie z napięciem występującym w sytuacji występu scenicznego, wykorzystując efekt porównań międzypłciowych oraz pomiędzy kierunkami studiów.

Rezultaty przedstawione w tabeli 1 dowodzą, iż style radzenia sobie ze stresem i strategię radzenia sobie z tremą pozostają w istotnych zależnościach. Dodatnia wartość współczynnika korelacji myślenia pozytywnego i stylu radzenia sobie ze stresem skoncentrowanym na zadaniu ($r = ,214^*$) wskazuje, iż przyjęcie optymistycznej perspektywy poznawczej, pozytywna antycypacja zdarzeń, przekonanie o własnych kompetencjach i właściwej samokontroli sprzyjają konstruktywnym zachowaniom. Ujawnia się wówczas zachowanie zadaniowe, ukierunkowane na cel. Z kolei koncentracja na emocjach osłabia myślenie pozytywne ($r = -,296^{**}$), realistyczną ocenę sytuacji ($r = -,294^{**}$), a jednocześnie sprzyja bezradności ($r = ,478^{**}$) i myśleniu katastroficznemu ($r = ,505^{**}$). Wykazano także, że

bagatelizowanie koreluje dodatnio z unikowym radzeniem sobie ze stresem ($r = ,248^*$) i orientacją na czynności zastępcze ($r = ,222^{**}$). W świetle otrzymanych rezultatów można zatem wnioskować, iż samopoczucie artysty przed występem oraz poziom odczuwanej tremy w trakcie samej prezentacji mogą w znaczący sposób oddziaływać na jakość przedstawianych utworów i całokształt prezentacji. Traktowanie sytuacji występu jako wyzwania, a nie jako zagrożenia, pomaga artyście uruchomić odpowiednie zasoby osobiste, wykorzystać kompetencje, dzięki którym sprosta oczekiwaniom widzów i własnym standardom. W sytuacji występu scenicznego zastosowanie racjonalnych strategii kontroli emocji uznać należy za zdecydowanie bardziej adaptacyjne rozwiązanie².

Porównanie obu populacji studentów dowiodło braku znaczących różnic w zakresie radzenia sobie ze stresem (tabela 2). Studentów kierunków wokально-aktorskich oraz instrumentalnych cechował podobny poziom analizowanych zmiennych. Istotne różnice otrzymano natomiast w zakresie stosowanych strategii radzenia sobie z treścią: myślenie pozytywne, które w wyższym stopniu charakteryzowało studentów kierunków wokально-aktorskich (tabela 3). W dotychczasowych wynikach badań uczniów szkół muzycznych zauważa się (Wojtanowska-Janusz, 2017a), iż u uczniów z wysokim poziomem tremy obserwuje się wysoki poziom myślenia katastroficznego (67%), tendencję do bezzadności (33%), a także deficyty w zakresie umiejętności realistycznej oceny sytuacji oraz pozytywnego myślenia. Autorka badań jest zdania, iż efektywnemu radzeniu sobie z treścią sprzyja umiejętność dystansowania się i pozytywnego myślenia. Nabranie odpowiedniego dystansu do objawów tremy i występu jest już istotne podczas samych przygotowań, prób do koncertów. W tym czasie uczniowie kształtują i doskonalą kompetencje w zakresie stosowania adaptacyjnych strategii, które następnie wykorzystują w trakcie występu (Wojtanowska-Janusz, 2017a).

Zaobserwowano również, iż kobiety i mężczyźni różnią się między sobą ze względu na radzenie sobie ze stresem (tabela 4) oraz z uwagi na stosowane strategie radzenia sobie z treścią (tabela 5). W zakresie stylu radzenia sobie skoncentrowanego na emocjach kobiety uzyskały wyższy niż mężczyźni poziom analizowanej zmiennej. Badane studentki wykazywały także silniejszą tendencję do myślenia katastroficznego i bezzadności. W tym miejscu warto powołać się na badania Joanny Piekarskiej (2015) zrealizowane na grupie 109 kobiet i 119 mężczyzn w wieku 18–58 lat. Uzyskane efekty statystyczne wskazują na obecność różnic międzypłciowych w zakresie związków między zdolnościami emocjonalnymi a strategiami radzenia sobie ze stresem. Kobiety cechowały silniejsze zdolności rozpoznawania i rozumienia emocji. W grupie kobiet występowało także bardziej

² Odwołując się do wyników badań i stanowisk teoretycznych Ewa Sygit-Kowalkowska (2014) sugeruje konieczność elastycznego podejścia do radzenia sobie z trudnościami. Zauważa się, iż ocena sytuacji jako możliwej do zmiany sprzyja podejmowaniu strategii skoncentrowanych na rozwiązaniu problemu. Z kolei niskie poczucie wpływu i osobistej kontroli silniej warunkuje wybór strategii skoncentrowanych na emocjach (Sygit-Kowalkowska, 2014, s. 206–207).

intensywne poszukiwanie wsparcia emocjonalnego oraz koncentracja na emocjach i ich wyładowanie. Ta ostatnia zmienna pozostawała w istotnym, dodatnim związku ze zdolnościami rozpoznawania i rozumienia emocji tylko w grupie kobiet (Piekarska, 2015, s. 11–13).

Wobec wartości zaprezentowanych wyników badań koniecznym zabiegiem jest sformułowanie implikacji praktycznych. Urszula Bissinger-Ćwierz (2016, s. 183–184) zauważa, iż trema i sposoby radzenia sobie ze stresem ekspozycyjnym pozostają od dłuższego czasu kluczowym problemem szkolnictwa artystycznego. Dlatego podejmując się praktycznych rozwiązań tej kwestii, w zakresie efektywnych strategii radzenia sobie z tremą autorka zaleca analizę automatyzmów myślowych (na różnych etapach trwania występu), restrukturalizację kognitywną, kotwiczenie myślenia pozytywnego, ćwiczenia afirmacyjne, relaksacyjne (oddechowe, rozluźniające) oraz wizualizację gry na scenie. U. Bissinger-Ćwierz (za Geraldem Klicksteinem, 2009) proponuje również systematyczne opracowywanie „Inwentarza przed koncertem”. Jego treść stanowią precyzyjnie, godzinowo rozpisane etapy treningu osobistego (m.in. ćwiczenie, odpoczynek, posiłki, relaksacja) oraz przygotowanie logistyczne (m.in. nuty, instrumenty, ubiór, transport). Zdaniem autorki, opracowanie takiego inwentarza posiada znaczącą wartość porządkującą, tym samym zwiększającą poczucie pewności siebie (Bissinger-Ćwierz, 2016, s. 184). Powyższą sugestią należy uznać jako istotną i wartościową poradę, sprzyjającą przygotowaniu do występu, ułatwiającą młodemu artyście organizację i zarządzanie czasem, powodując wzrost poczucia własnej skuteczności i kontroli nad bieżącymi i przyszłymi zdarzeniami.

Nawiązując do już prezentowanych poglądów D. Kenny i M. Osborne (2006), uznających, że doświadczenie tremy może towarzyszyć wykonawcy przez całą karierę muzyczną, nawet już na jej początku, a cechy tego doświadczenia są jakościowo podobne do tych przeżywanych przez dorosłych muzyków, warto to zjawisko „oswoić”. Zdaniem badaczek są to istotne przesłanki, aby odpowiednio wcześniej podjąć zdecydowane działania prewencyjne wobec tego uporczywego, dyskomfortowego (a czasami paraliżującego) dla wykonawcy stanu emocjonalnego. Istotne zalecenia, pomocne w radzeniu sobie z napięciem emocjonalnym, towarzyszącym występom scenicznym, prezentuje Julia Kaleńska-Rodzaj (2017). Proponuje zróżnicowane techniki sprzyjające osiągnięciu optymalnego stanu koncertowego, poprawie koncentracji, wzmacnianiu poczucia własnej skuteczności wykonawcy, redukowaniu nadmiernego napięcia i lęku, zyskaniu większej odwagi czy pewności na scenie. Wymienia m.in. ćwiczenia oddechowe, relaksację, wizualizację, jak również rzetelną analizę posiadanych umiejętności czy wyznaczanie celów, sprzyjających bardziej efektywnej organizacji i wykorzystaniu czasu ćwiczeń przygotowujących do występu. Sugerowane rozwiązania powinny oczywiście pozostać w zgodzie z indywidualnymi preferencjami. Badaczka zaleca również dbałość o zachowanie odpowiednich proporcji pomiędzy grą, pracą nad techniką a odpoczynkiem. Ważna jest także wymagana ilość snu, właściwa

dieta oraz organizacyjne i społeczne wsparcie otoczenia³ (Kaleńska-Rodzaj, 2017, s. 51–58).

Swoim doświadczeniem jako psychologa szkoły artystycznej dzieli się również Wojtanowska-Janusz (2017b). Autorka wskazuje podstawowe kompetencje psychospołeczne, które należy rozwijać drogą pracy warsztatowej celem budowania i wzmacniania odporności psychicznej. Wśród najważniejszych umiejętności, obok m.in. konstruktywnego rozwiązywania problemów i podejmowania odpowiedzialnych decyzji, formułowania pozytywnych celów, kształtowania adekwatnej samooceny, obrazu samego siebie i poczucia własnej skuteczności, wymienia: samokontrolę emocjonalną, rozpoznawanie emocji i radzenie sobie z nimi, stosowanie technik relaksacyjnych oraz radzenie sobie ze stresem, lękiem i treścią. Za szczególnie istotne, z perspektywy właściwej postawy prezentacyjnej podczas wystąpień publicznych Wojtanowska-Janusz uznaje konieczność pracy nad kształtowaniem umiejętności radzenia sobie z treścią i wspieranie odporności. Autorka uważa, iż jest to priorytetowy obszar pracy psychologa w szkole muzycznej (2017b, s. 75–76).

Podsumowując, zrealizowany projekt badawczy pozwolił opisać rodzaj i nasilenie strategii radzenia sobie z emocjonalnym napięciem w sytuacji wystąpienia scenicznego wśród studentów kierunków artystycznych. Stres czy treść stanowi naturalną reakcję jednostki konfrontującej swój występ z szerokim audytorium. W oczekiwaniu na prezentację, potem jej przebieg, brawa, ocenę rodzą się silne emocje. Z perspektywy studentów kierunków artystycznych to szczególnie istotna kwestia bezpośrednio związana z ich przyszłością zawodową. Konieczność częstego pozostawiania w sytuacji ekspozycji społecznej, znaczenie zmiennej aprobaty społecznej, recenzji, opinii i krytyki (tzw. środowiska i ekspertów) stanie się codziennością zawodową. Dlatego umiejętność radzenia sobie z własnymi emocjami (a także świadomość ich jakości i intensywności), kontrola sfery afektywnej, to kluczowe kompetencje każdego artysty dbającego o swój warsztat i repertuar sceniczny, jak również o zaplecze w postaci kompetencji i zasobów osobistych⁴.

Bibliografia

1. Bissinger-Ćwierz, U. (2016). Poradnictwo psychologiczno-pedagogiczne szkolnictwa artystycznego formą wsparcia uczniów zdolnych. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio J – Paedagogia-Psychologia*, nr 1(29), s. 177–193.

³ O znaczeniu wsparcia społecznego w tej szczególnej relacji uczeń–nauczyciel–rodzice w kształceniu muzycznym, a także w dalszej perspektywie przebiegu kariery scenicznej przekonuje Ewa Kumik. Procentowy rozkład odpowiedzi uzyskany w badaniach studentów Akademii Muzycznej (n = 78) jako przyczynę niepowodzeń w kształceniu muzycznym wskazuje brak wsparcia ze strony najbliższych, czyli rodziny (65%), nauczycieli (57%), znajomych (48%) oraz rówieśników (45%) (Kumik, 2014, s. 297–298).

⁴ Problematyka znaczenia zasobów osobistych w radzeniu sobie ze stresem i z treścią zostanie podjęta w odrębnym opracowaniu.

2. Chodkiewicz, J., Miniszewska, J. (2015). Polska adaptacja Kwestionariusza Lęku przed Wystąpieniami Publicznymi. *Psychiatria Polska*, nr 49(1), s. 95–105. DOI: 10.12740/PP/22448.
3. CISS – Kwestionariusz Radzenia Sobie w Sytuacjach Stresowych. <https://www.practest.com.pl/ciss-kwestionariusz-radzenia-sobie-w-sytuacjach-stresowych> (05.06.2019).
4. Curyło-Sikora, P., Wrona-Polańska, H. (2018). Zdrowie młodzieży uzdolnionej muzycznie w kontekście radzenia sobie z tremą. *Psychologia Rozwojowa*, nr 23(1), s. 89–101.
5. Endler, N.S., Parker, J.D. (1990). *Coping Inventory for Stressful Situations (CISS): Manual*. Toronto: Multi-Health Systems, Inc.
6. Jabłońska, A. (2015). Trafność teoretyczna Kwestionariusza radzenia sobie w sytuacjach stresowych CISS ze szczególnym uwzględnieniem trafności teoretycznej skali stylu skoncentrowanego na unikaniu. *Testy Psychologiczne w Praktyce i Badaniach*, nr 1, s. 31–51.
7. Jacukowicz, A. (2016). Stres u muzyków instrumentalistów. Wyniki badań z udziałem polskich studentów instrumentalistyki oraz profesjonalnych muzyków. *Konteksty Kształcenia Muzycznego*, nr 1(4), s. 89–106.
8. Kaleńska-Rodzaj, J. (2017). Psychologiczne przygotowanie muzyka do występu. *Zeszyty Psychologiczno-Pedagogiczne Centrum Edukacji Artystycznej, Różnorodność oddziaływań psychologiczno-pedagogicznych w szkolnictwie artystycznym*, nr 4, s. 47–60.
9. Karpińska, M. (2003). Trema, stres przed występem. Jak sobie z nimi radzić. *Twoja Muza*, nr 1, s. 59–60.
10. Kenny, D.T. (2005). A Systematic Review of Treatments for Music Performance Anxiety. *Anxiety, Stress and Coping*, vol. 18(3), pp. 183–208.
11. Kenny, D.T., Osborne, M.S. (2006). Music performance anxiety: New insights from young musicians. *Advances in Cognitive Psychology*, vol. 2 (2–3), pp. 103–112.
12. Klickstein, G. (2009). *The Musician's Way. A Guide to Practice, Performance and Wellness*. Nowy Jork: Oxford University Press.
13. Kumik, E. (2014). Sukcesy i niepowodzenia w kształceniu muzycznym w ocenie studentów Akademii Muzycznej w Łodzi. *Wartości w muzyce*, nr 6, s. 290–300.
14. Paszkowska-Rogacz, A. (2003). Psychologiczne podstawy wyboru zawodu. *Przegląd koncepcji teoretycznych*. Warszawa: KOWEŻiU.
15. Piekarska, J. (2015). Zdolności emocjonalne kobiet i mężczyzn a stosowane strategie radzenia sobie ze stresem. *Studia Psychologica UKSW*, nr 15(1), s. 5–18.
16. Strelau, J., Jaworowska, A., Wrześniewski, K., Szczepaniak, P. (2005). *Kwestionariusz radzenia sobie w sytuacjach stresowych*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
17. Sygit-Kowalkowska, E. (2014). Radzenie sobie ze stresem jako zachowanie zdrowotne człowieka – perspektywa psychologiczna, *Hygeia Public Health*, nr 49(2), s. 202–208.
18. Szulc, M., Olszak, A. (2012). Wybrane psychologiczne wyznaczniki tremy koncertujących muzyków profesjonalistów i amatorów. *Estetyka i Krytyka*, nr 25(2), s. 201–230.
19. Tokarz, A., Kaleńska, J. (2005). Skala Samopoczucia Muzyka przed Występem – A. Steptoe i H. Fidler – wstępne opracowanie wersji polskiej. *Psychologia Rozwojowa*, nr 10(1), s. 125–134.

20. Wojtanowska-Janusz, B. (2017a). Strategie radzenia sobie z treścią przez uczniów szkoły muzycznej *Zeszyty Psychologiczno-Pedagogiczne Centrum Edukacji Artystycznej. Różnorodność oddziaływań psychologiczno-pedagogicznych w szkolnictwie artystycznym*, nr 4, s. 61–69.
21. Wojtanowska-Janusz, B. (2017b). Rola wsparcia psychologicznego w budowaniu odporności psychicznej uczniów szkół muzycznych. *Zeszyty Psychologiczno-Pedagogiczne Centrum Edukacji Artystycznej. Różnorodność oddziaływań psychologiczno-pedagogicznych w szkolnictwie artystycznym*, nr 4, s. 71–78.
22. Wrona-Polańska, H. (2014). Jak skutecznie radzić sobie z treścią i utrzymać zdrowie? W: M. Stępińska (red.), *Międzynarodowe Kursy Muzyczne im. Zenona Brzewskiego w Łańcucie: interpretacja – pedagogika*. Warszawa: Centrum Edukacji Artystycznej, s. 217–233.

**Ability to cope with stress and stage fright by young adults in the situation
of a stage performance on the example of research conducted among students
of selected artistic majors**

Keywords: stress, coping with stress, stage fright, coping with stage fright, students of artistic majors.

Summary: The study deals with the problem of coping with stress and stage-related stage fright. The study included 96 students of the Vocal and Acting Department and the Instrumental Department of the Music Academy. The study included: Musician's State of Being prior to the Stage Act Scale and Coping Inventory for Stressful Situations. The aim of the study was to analyze the differences in the range of coping and stress management strategies. Significant differences in the field of positive thinking (as a strategy for coping with stage fright) were identified, which was characterized to a greater extent by students of vocal and acting directions. Regarding coping with stress, there were no significant differences between students of different faculties. Analyses also used the gender difference factor. In the field of coping style focused on emotions, women obtained a higher level of the analyzed variable. The examined students also showed a stronger tendency to think catastrophically and helplessness. In addition to the results obtained, practical implications have been formulated.

Dane do korespondencji:

Dr Anna Lubrańska

Uniwersytet Łódzki,

Wydział Nauk o Wychowaniu, Instytut Psychologii,

ul. Smugowa 10/12, 91-433, Łódź, e-mail: annalubr@wp.pl

Mgr Judyta Noremborg

Ogólnokształcąca Szkoła Baletowa im. F. Parnella w Łodzi,

ul. Wrocławska 3/5, 91-052 Łódź, e-mail: judyta.noremborg@wp.pl

RECENZJE

Agnieszka Stopińska-Pajak

RECENZJA KSIĄŻKI: MARIA, JÓZEF I MAREK PÓLTURZYCCY, *MUZEUM KOBIEC POLSKICH*¹

Rok 2018 był znaczący dla państwa polskiego. Świętowaliśmy wtedy setną rocznicę odzyskania niepodległości, a dla Polek dodatkowo była to setna rocznica uzyskania prawa wyborczego. Natomiast w obecnym 2019 roku przypada setna rocznica, kiedy kobiety po raz pierwszy mogły skorzystać ze swego prawa. Przypominam o tych ważnych wydarzeniach, aby i w tym kontekście spojrzeć na publikację Marii, Józefa i Marka Półturzyckich, w której przedstawili muzeum biograficzne zasłużonych Polek dla polskiej kultury. Jest to pierwsza tego typu publikacja, w której odrębnie ukazane zostały muzea biograficzne kobiet i już z tego tylko chociażby powodu zasługuje na uwagę Czytelniczek/Czytelników.

Książka z jednej strony dostarcza nam wiedzy o muzeach i ekspozycjach biograficznych zasłużonych dla polskiej kultury kobiet, co uważam za szczególnie cenne, bo brak jest tej wiedzy, brak świadomości u wielu osób, że takowe miejsca w ogóle istnieją. Sami Autorzy publikacji piszą: *Z pewnym żalem trzeba stwierdzić, że formularyzacji i opracowań na temat pamiątek biograficznych kobiet polskich jest zaskakująco mało* (s. 12). Z drugiej strony – książka unaocznia, jak niewiele polskich kobiet, które wniosły swą pracą, twórczością, aktywnością społeczną i zaangażowaniem wiele do wspólnego dorobku, zostało upamiętnionych w odrębnym muzeum, bądź chociaż w ekspozycjach biograficznych. Jest to jeszcze kolejny przyczynek utrwalający stereotyp braku obecności kobiet w dorobku nauki, kultury. Brak w przestrzeni społecznej miejsc upamiętnienia Polek wpisuje się w ten stereotyp i dodatkowo wzmacnia go.

Autorzy prezentują muzeum i biograficzne ekspozycje dwudziestu czterech Polek. Najliczniejszą grupę kobiet, które mają swoje miejsca w muzeach bądź są

¹ Warszawa 2017. Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii i Eksploatacji – PIB; ss. 249.

prezentowane na stałych wystawach stanowią poetki i pisarki, następne w kolejności to miejsca upamiętnienia świętych i błogosławionych, potem – uczone i działaczki oświatowe i na koniec dwie izby pamięci polskich artystek. Nie wszystkie znaczące postaci posiadają swoje oddzielne muzea, jest ich 12, w tym 3 wraz ze swoimi mężami, aczkolwiek należy też zauważyć, iż niektóre postaci mają po kilka muzeów – Maria Dąbrowska, Maria Konopnicka, Zofia Nałkowska. Znacznie więcej jest innych form upamiętnienia znaczących kobiet, a wśród nich głównie to izby pamięci, pokoje czy sale w szkołach.

Prezentacja muzealnych ekspozycji biograficznych rozpoczyna się od muzeum Marii Skłodowskiej-Curie, najwybitniejszej polskiej uczzonej, dwukrotnej laureatki Nagrody Nobla, jedynej kobiety w paryskim Panteonie. Ta wybitna uczona posiada w Polsce tylko jedno muzeum biograficzne, mieści się ono w Warszawie, przy ulicy Freta 16, w którym Maria Skłodowska urodziła się. Wprawdzie należy przypomnieć, iż nazwisko uczzonej jest obecne w przestrzeni publicznej poprzez nadanie jej imienia uczelniom wyższym, instytutom naukowym czy szkołom, a nawet jest patronką mostu, jak również wielu ulic w polskich miastach. Natomiast zamyka tę publikację prezentacja muzeum Barbary i Stanisława Ptaków (Katowice), wybitnej scenografki i kostiumolozki teatralnej i filmowej oraz jej męża, śpiewaka operowego i aktora. Muzeum jest częścią Muzeum Historii Katowic i funkcjonuje jako stała ekspozycja pt. „Muzeum Barbary i Stanisława Ptaków”.

Wśród zaprezentowanych muzeów biograficznych wybitnych Polek na uwagę zasługuje jedyna w tym zestawie andragozka Elżbieta Zawacka. Osoba niezwykle, „dama Orderu Virtuti Militari i Orła Białego, generał Wojska Polskiego i profesor Uniwersytetu Mikołaja Kopernika” (s. 176). Dość obszernie został przedstawiony jej biogram, zasługi dla kultury i niepodległości Polski. Jednak ekspozycja biograficzna Zawackiej to jedynie rekonstrukcja jej pokoju w Archiwum i Muzeum Pomorskim Armii Krajowej w Toruniu oraz okolicznościowe wystawy, w których eksponowane są świadectwa szkolne, dyplomy, odznaczenia i inne osobiste pamiątki. Autorzy argumentują pilną potrzebę szerszego i bardziej znaczącego upamiętnienia biografii i osiągnięć Zawackiej. Przypominają, iż w 2011 roku w plebiscycie na Polkę wszech czasów ogłoszonym przez Muzeum Historii Polski i Magazyn Historyczny „Mówią wieki” Elżbieta Zawacka została uznana za drugą Polkę wszech czasów po Marii Skłodowskiej-Curie.

Zachęcając Czytelniczki/Czytelników *Edukacji Dorosłych* do lektury tej niezwyklej publikacji należy też odnotować, iż znajdują tam Państwo krótkie informacje biograficzne, w których ukazane zostały najważniejsze osiągnięcia upamiętnionych wybitnych Polek, adresy wszystkich ekspozycji, spis nazwisk oraz bogatą literaturę dotyczącą omawianych postaci i muzeów.

Tę ciekawą publikację kończy część zatytułowana *Muzea kobiet polskich w fotografiach*. Według kolejności przedstawionych muzeów biograficznych prezentowane są zdjęcia zarówno z wnętrz muzeów, przestrzeni wokół budynków, zdjęcia z przeróżnych ekspozycji, izb pamięci, zdjęcia pomników kobiet z ekspozycji, a także sławne Polki siedzące na ławeczkach, witające i zachęcające do zatrzymania i chwili refleksji. Zdjęcia są w przeważającej większości oryginalne, głównie wykonane przez jednego z Autorów publikacji – Marka Pólturzyckiego, niektóre przez inne osoby i kilka pochodzących z archiwum, bądź – nieliczne – zapożyczone z innych publikacji. Książka jest ładnie i starannie wydana.

Dane do korespondencji:

Dr hab. Agnieszka Stopińska-Pająk, prof. Akademii WSB

Akademia WSB Dąbrowa Górnicza

Katedra Pedagogiki

email: agnieszka.stopińska@gmail.co